

RESSALVA

Alertamos para ausência de páginas pré-textuais, não incluídas pela autora no arquivo original.

INTRODUÇÃO

Eu professo uma fé sem limites, temerária e sem reservas, na imensa potência do trabalho educativo. (MAKARENKO,¹ apud NOSELLA, 2003).

Em consonância com esse pensamento, neste trabalho de pesquisa busco resgatar, cultivar e ampliar o compromisso e a militância em relação a uma educação humanizadora, cujo objetivo seja formar plena e harmonicamente o novo homem. Com base nesse pressuposto, dedico atenção particular ao brincar como atividade propulsora do desenvolvimento harmônico da criança, ao criar as bases orientadoras da constituição do novo homem. Mas, o que vem a ser “o novo homem?”. Essa resposta, certamente, não se dará com a finalização deste trabalho, mas a pretensão é a de fomentar subsídios teóricos e metodológicos capazes de iniciar o encontro a essa complexa resposta.

Ampliando essas proposições iniciais, para Márkus (1974), a essência do homem não é abstrata, tampouco está fora do mundo, uma vez que o homem se forma como ser total ao se apropriar da sua essência humana na sua relação e atribuição de sentidos ao mundo, o que o faz um indivíduo, um ser único, irrepetível e completo.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural enfatizam a natureza social do homem, o desenvolvimento cultural da consciência e da conduta humanas contribuindo para repensarmos os conceitos que fundamentam a educação e apontarmos diretrizes e idéias teórico-metodológicas que possibilitem a reflexão sobre a práxis pedagógica voltada para a educação das formas superiores de conduta, respeitando cada período do desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades.

No bojo dessas idéias, está o postulado de que é por meio da atividade infantil, presente nas condições de vida e nos processos de educação e comunicação, que acontece o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas, ou, em outras palavras, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

O desenvolvimento cultural constitui-se, pois, na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas social e historicamente produzidas e só acontece porque o homem, durante sua vida social, apropria-se da sua segunda natureza: a cultural, uma vez que cada pessoa não nasce pronta e acabada, mas com a possibilidade de vir a ser humana (DUARTE, 1993).

¹ Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939, nascido na Ucrânia). Foi uma das mais notáveis personalidades do mundo cultural de sua época, sendo conhecido até os dias atuais. Destacou-se simultaneamente como talentoso escritor, pedagogo e professor. Com suas idéias, provocou novas discussões na ciência da educação. Viveu na Rússia, atuando como um pensador da educação junto aos governos de Lênin e de Stalin. Administrou, no período de 1920 a 1928, a Colônia Gorki e a comuna Dzerjinski, ambas destinadas à educação e à formação de jovens delinquentes e de crianças abandonadas de guerra.

De acordo com esses pressupostos, somente a partir das condições concretas de vida e de educação, da ação mediadora dos parceiros mais experientes e da forma como o sujeito se relaciona em sua atividade com o seu entorno, é possível compreender a consciência e a psique humanas, pois esta última refere-se à própria vida do homem e às suas possibilidades de atividade. A partir desse entendimento, é possível compreender que as funções superiores, dentre elas a linguagem escrita, não são características geneticamente herdadas, mas objetos culturais e externos ao homem no seu nascimento.

Ao se conceber que o homem forma a sua individualidade nas vivências concretas e ativas sobre o mundo (de pessoas e de objetos), entende-se a relevância de pesquisar acerca de quais sejam as bases orientadoras necessárias a esse complexo desenvolvimento humano e o papel que o brincar tem na constituição dessas bases orientadoras.

A partir desse entendimento, pretendo, em linhas gerais, refletir, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, sobre a contribuição do brincar no processo de apropriação da leitura e da escrita, verificando as conquistas da criança por meio dessa atividade.

O estudo acerca da importância do brincar para o desenvolvimento humano tem sido foco da atenção de inúmeros pesquisadores, ao longo do tempo (ELKONIN, 1988; HUIZINGA, 2005; KISHIMOTO, 1995; 1997; 1988; 2000; 2002; LEONTIEV, 1988; MELLO, 1999; 2000; 2006; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1995²; VYGOTSKY, 2002, dentre outros). Tais estudiosos contribuíram para um melhor entendimento a esse respeito.

O interesse por este objeto de estudo surgiu enquanto, como professora³ de Educação Infantil, vivenciei, ao longo de doze anos, experiências que exigiam relacionar a prática educativa e a teoria para fundamentá-la intencionalmente. Em busca dessa relação, pude, paulatinamente, ir apropriando-me de conhecimentos sobre o jogo infantil e o seu papel no desenvolvimento humano.

Os conhecimentos apreendidos provocaram em mim, também, a apropriação de uma *escuta sensível*. Escuta sensível no sentido de *escutar/ver* e que tende a uma tomada de consciência e de decisões sobre as atitudes e ações pedagógicas implicando em reflexões sobre aquilo que se planeja e se faz (BARBIER, 2004), “[...] escuta como metáfora da disponibilidade, como sensibilidade para ouvir e ser ouvido, escuta não apenas com o ouvido mas com todos os sentidos.” (RINALDI, s.d.).

Vale destacar que, no Brasil, é recente o reconhecimento do atendimento educacional para crianças de zero a seis anos como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996; 1998). Embora a história da Educação Infantil brasileira tenha pouco mais de cem anos (BARRETO, 1995;

² O nome desse autor aparece na literatura grafado de diferentes maneiras: Vygotski, Vigotski, Vigotskii, Vygotsky, Vigotsky, Wigotsky. Neste trabalho, opto pela grafia Vigotski preservando as grafias apresentadas nos originais utilizados em citações e referências.

³ Sou professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

KUHLMAN, 2001; MERISSE, 1997) essa conquista é essencial para refletirmos sobre os direitos da criança e da infância, sobretudo, porque o próprio conceito de infância tem sofrido modificações a partir dessas conquistas e das discussões políticas e educacionais atuais. Como exemplo dessas mudanças é possível assinalar a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental com a redução de seis para cinco anos da Educação Infantil (BRASIL, 2006).⁴

Tendo em mente esse contexto, bem como minha necessidade de conhecimentos a partir da atuação como professora de Educação Infantil, nesta pesquisa, visava, em princípio, a esclarecer, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sustentada nos postulados da Teoria Histórico-Cultural, o papel do brincar para o desenvolvimento humano e suas implicações no processo de apropriação da leitura e escrita na infância.

No entanto, ao iniciar meus estudos, afastei-me da instituição de Educação Infantil, onde atuava e ingressei na rede estadual de ensino com professora efetiva em classe de primeira série. As circunstâncias, então, falaram mais alto do que os objetivos iniciais estabelecidos para minha pesquisa. Os conhecimentos, até então alcançados, provocaram em mim, a apropriação de uma escuta ainda mais sensível e consciente do meu fazer docente e, devido a algumas observações consideradas relevantes, decidi realizar o projeto “Brincar” com essa turma. Tal turma era constituída por trinta e cinco crianças (dezessete meninas e dezoito meninos) sendo que oitenta por cento da turma era formada por crianças com seis anos de idade que ingressavam no Ensino Fundamental por opção dos pais, tendo em vista que a obrigatoriedade para o ingresso dessas crianças, na escola, dar-se-á no ano de dois mil e dez, segundo a legislação educacional vigente (BRASIL, 2005). Também, contava com crianças que, no período da manhã, permaneciam em creches ou em outras instituições de amparo à criança em situação de risco social. Além delas, outros sujeitos participaram da pesquisa, tais como: professoras, coordenadora, diretora, pais e funcionários que foram ouvidos em conversas informais. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) dentre outros momentos da rotina também foram foco deste estudo. Nesse contexto, foi realizada a pesquisa, embora outros fatores dificultassem sua efetivação, como por exemplo, a falta de uma brinquedoteca, pois, estava em construção e também de um espaço físico com casinha de boneca, parquinho ou areia.

Outro fator que atravancava a organização do projeto referia-se à dificuldade em estipular um horário para a brincadeira na rotina, em consequência dos conteúdos e projetos propostos pela equipe pedagógica voltados, também, para a alfabetização das crianças. Além disso, a sala de aula era utilizada para aulas de reforço e, no período da manhã, era ocupada por uma turma de segunda série voltada para outros interesses.

⁴ Resolução nº. 7, de 3 de agosto de 2005; Lei nº. 9.394/96.

Diante dessa realidade, recebi as crianças no início do ano letivo de dois mil e seis e, nos primeiros dias de aula, tive a experiência de presenciar as crianças trazendo brinquedos escondidos nas bolsas para brincarem disfarçadamente na sala de aula, o que me surpreendeu.

As falas, não ditas, aparentemente, demonstravam que os alunos alimentavam uma expectativa em torno da realização dessa atividade na escola, assim, as rodas de conversa fizeram-se necessárias para a escolha do local, da maneira como seriam arrecadados os brinquedos, para a escrita do bilhete, solicitando doações de sucata e brinquedos, dentre outros detalhes. Mesmo quando não traziam brinquedos, as crianças brincavam com os lápis e estojos que se transformavam em grandes pistas ou com os cadernos, construindo garagens imaginárias. É possível que, em virtude da expectativa com relação à apropriação de comportamentos socialmente aceitos na escola, as crianças brincavam sussurrando e realizavam movimentos que não faziam barulho, porque poderiam ser repreendidas por brincarem durante as aulas. Tal atitude era demonstrada pelos olhares desconfiados e receosos, pelos pedidos de desculpas, distrações ocorridas durante as atividades escolares e, principalmente, pela maneira velada com que expressavam as falas dos personagens que, muitas vezes, eram ouvidas nos sussurros dos alunos. Os sons de batida dos carros, barulho do motor, discussão entre os personagens eram dissimulados pelos movimentos dos lábios das crianças que, muitas vezes, não emitiam som algum.

Nas rodas de conversa, as crianças de seis anos que freqüentavam, no período da manhã, as instituições de amparo à criança carente e à criança em situação de risco social, expressavam claramente seu desejo de brincar na escola, propondo sua organização na rotina escolar.

Diante dessa necessidade, organizei, pautada em Demartini (2002), um roteiro de entrevista, a fim de saber o que as crianças pensavam sobre o brincar. Por meio dessa coleta de dados, foi possível constatar que, a maioria das crianças não se importava em não ter brinquedoteca e muito menos em esperar sua construção. Desejavam um espaço aberto (como a quadra descoberta) com árvores, areia e, principalmente, tempo e materiais disponíveis.

A decisão de brincar às quartas e às sextas-feiras, das quinze horas e trinta minutos às dezessete horas e dez minutos (horário da saída) viabilizou o uso do espaço por outras turmas e possibilitou o cumprimento da grade curricular proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). As crianças, no entanto, desejavam brincar todos os dias.

A aparente ansiedade dos pais em encontrar um ensino “mais forte” do que na Educação Infantil, da qual já haviam retirado seus filhos, bem como o receio de perda de tempo na realização do projeto, foram, assim, amenizados, tendo em vista a conscientização dos mesmos de algumas regularidades do desenvolvimento infantil e dos perigos da aceleração das aprendizagens na infância

(MUKHINA, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987). Dessa maneira, é possível afirmar que essas discussões e questionamentos não inviabilizaram a realização do projeto.

As crianças que freqüentavam instituições assistenciais no período da manhã, por sua vez, traziam muitos brinquedos, o que me chamou a atenção e, ao coletar os depoimentos de algumas delas, o enfoque dado ao brincar nesses espaços educacionais foi, parcialmente, revelado e, embora não seja foco deste trabalho, consta da análise dos dados realizada no capítulo quatro.

Os brinquedos passaram a serem guardados em cima de uma estante e dos armários da sala de aula, e, devido ao grande volume arrecadado, foram colocados, mais tarde, no almoxarifado da escola.

A participação das crianças no projeto que se iniciou no final de fevereiro do ano de dois mil e seis, de alguma maneira, envolveu os pais e, aos poucos, lhes mostrava o quanto ele era significativo para os alunos que passaram a apresentar um desenvolvimento significativo em todos os aspectos de suas personalidades. No entanto, as atitudes dos pais ainda denotavam uma resistência em se apropriar de um novo conceito de criança e de infância, embora seus filhos apresentassem claro envolvimento no projeto, expresso pela presença constante dos mesmos na escola, inclusive nos dias mais frios do ano e pelo fato de trazerem uma quantidade cada vez maior de brinquedos nos dias combinados para brincar.

Uma outra discussão se deu em torno do que fazer com as crianças de sete anos que exigiam um espaço para seus jogos com regras, pois, providenciaram bola e outros jogos junto à secretaria da escola. Elas afirmaram que se responsabilizariam por esse material e que, também, poderiam trazer outros de casa. Para tanto, providenciaram búricas, jogos de baralho, quebra-cabeça, xadrez, dama, dominó, jogo da roleta do Sílvio Santos, dentre outros. No entanto, futebol era o jogo que mais as envolvia.

Decidimos, então, que a quadra seria disponibilizada para os jogos com regras e os brinquedos e as sucatas, organizados e catalogados por espécie, seriam dispostos em caixas encapadas pelas e com as crianças, seriam colocados na parte externa da quadra descoberta e em parte do pátio e da rampa e da escadaria que dava acesso à saída da escola. Nesse espaço havia árvores, uma horta protegida por um alambrado e por sombrite, terra, sombra, pedrinhas, madeiras, sementes, folhas, dentre outros recursos utilizados pelas crianças durante o brincar.

Com essa estruturação, as aulas passaram a serem programadas com a realização do jogo de faz-de-conta já conhecido pelas crianças. As situações mais freqüentes que, posteriormente, foram registradas nesse jogo, constam de situações da vida social das crianças.

Não houve qualquer resistência em incluir as crianças com necessidades educacionais especiais no brincar, mesmo porque não as estigmatizávamos. As crianças só se conscientizaram

dessas diferenças no desenvolvimento do brincar, pois estranhavam determinadas atitudes e percebiam que o jogo de faz-de-conta, por elas realizado, apresentava muitas diferenças. Esses foram dados que enriqueceram esta pesquisa e são, brevemente, analisados no capítulo quatro.

No meio do ano, a brinquedoteca estava pronta, mas as crianças optaram por continuar brincando na quadra descoberta e os argumentos que esclarecem essa preferência por ambientes abertos aparecem nas entrevistas coletadas no decorrer da pesquisa.

No decorrer dos trabalhos, as crianças demonstravam que valorizavam as decisões tomadas no grupo verificavam se nossos combinados estavam sendo cumpridos. Essas reflexões e discussões do andamento do trabalho aconteciam nas rodas de conversa ou em interações diversas. Nessas ocasiões, era recorrente a preocupação com a participação da outra turma de primeira série no projeto brincar, pois as crianças afirmavam que consideravam esse, um ponto negativo que precisaria ser revisto e que cada turma deveria ter seus brinquedos. A participação na pesquisa conferia aos alunos status na escola, pois, os outros sabiam de nosso projeto por meio dos comentários que faziam, dos painéis com fotos e por meio das notícias de jornais em que aparecíamos.

Assim, participar das entrevistas, digressões, filmagens e fotografias se transformou em motivo para melhorarem sua auto-estima e seu envolvimento no projeto. Tais fatos eram expressos por sua preocupação com a higiene e a apresentação pessoal.

Nesse contexto, minha formação como professora e pesquisadora acontecia concomitantemente, tendo em vista a necessidade da busca de explicação para os fatos observados a fim de que eu pudesse compreender as atitudes das crianças, mediar as decisões a serem tomadas e, principalmente, apropriar-me de conhecimentos teóricos que possibilitassem atitudes pedagógicas cada vez mais conscientes e intencionais. Tais providências se fizeram necessárias a fim de provocar o desenvolvimento da função simbólica nas crianças por meio do brincar - organizando o espaço, o tempo e participando do jogo, quando convidada, bem como no planejamento de situações de aprendizagens escolares.

Uma vez exposto o surgimento do interesse por esta pesquisa, vale ressaltar que as proposições apresentadas, anteriormente, possibilitam uma atenção a um novo sentido do brincar, decorrente da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com os estudiosos dessa teoria, a brincadeira constitui uma atividade, por meio da qual a criança forma sua personalidade e inteligência, interpreta o mundo, incorpora papéis sociais e apropria-se do uso dos objetos humanos. A criança usa um objeto em substituição a um objeto real que ela não possui e seus gestos são realizados de maneira a compreender a função social desse instrumento. A criança pode, por exemplo, brincar de cortar alimentos, sem utilizar uma faca real.

A brincadeira se compõe, pois, em atividade principal, porque, de acordo com o que afirma Leontiev (1988), é a forma por meio da qual a criança se relaciona com o mundo na idade pré-escolar. O mesmo autor entende que essa atividade propicia aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de capacidades humanizadoras na infância, particularmente entre três e seis anos. Dos pressupostos de Leontiev (1988), é possível inferir que o brincar não pode ser negligenciado ou relegado a um segundo plano dando lugar a aprendizagens artificiais para as quais as crianças ainda não estão preparadas e que, por meio de fazeres mecanizados e estéreis, impedem que elas se apropriem das capacidades psíquicas fundamentais para um pleno e harmônico desenvolvimento cultural. Neste momento, vale ressaltar que, neste trabalho, a expressão “capacidades psíquicas” é sinônima de “qualidades”, “habilidades” ou “aptidões psíquicas”, de acordo com os estudos de Vigotski e seus colaboradores.

Para Leontiev (1988), a atividade se constitui no fazer cujo motivo coincide com o que provoca no sujeito o desejo de realizar esta atividade, isto é, o motivo. Tal pensamento permite destacar que o conceito de atividade constitui-se num dos preceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural e será uma das teses fundamentais para a reflexão pretendida neste estudo. Para ampliar essa reflexão, Vygotski (1995) afirma que a função simbólica da consciência é elemento essencial para a apropriação da leitura e da escrita e se desenvolve por meio dos jogos e brincadeiras vivenciadas na infância em experiências e fazeres repletos de sentido para as crianças pequenas.

Por entender que brincar não pode ser visto como um *laissez faire*, nem como um fazer didatizado cuja função seja a alfabetização, é essencial, nas reflexões aqui pretendidas, reconceitualizar o que seja brincar do ponto de vista da professora e o papel dessa profissional na criação de mediações entre a criança e a cultura. Por isso, busco partilhar com minhas colegas, professoras⁵ de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, as idéias aqui elaboradas a fim de debater a viabilidade de um trabalho pedagógico alternativo, no qual o brincar aparece como recurso pedagógico que não tem o propósito de contribuir no processo de alfabetização, mas, sobretudo, como atividade que, por sua relevância e complexidade, pode fundamentar o desenvolvimento das capacidades infantis e contribuir para criação das bases para a capacidade de ler e escrever.

De maneira geral, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a progressão do processo de apropriação dessas funções psíquicas dá-se nos jogos de faz-de-conta nos quais a criança substitui objetos por outros objetos, adequados aos movimentos que deseja realizar. De acordo com Vygotski (1995), estes movimentos já se constituem em símbolos; gestos simbólicos que possuem uma função

⁵ Neste trabalho, opto pelas terminologias “professora” e “professoras” considerando que a maior parte dos profissionais dedicados à Educação Infantil seja do sexo feminino, embora se saiba da existência de representantes do sexo masculino nesse tipo de educação.

indicativa, como: apontar, despedir-se, embalar o bebê. Num outro momento, a criança passa a utilizar a linguagem submetendo, paulatinamente, os movimentos ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações, de pensar antes de agir. Finalmente, a criança utiliza somente a linguagem oral para designar os objetos, dispensando o gesto e destacando indícios indicativos de que os objetos podem ser outras coisas. Esses indícios assumem a função de signos e modificam-se pela influência dos novos significados atribuídos pela criança aos objetos. Elas vêem no formato esférico da bolinha de gude, por exemplo, a justificativa para transformá-la em almôndegas e esse indício (forma) assemelha a bolinha à almôndega. Ou ainda, transformam pedaços pequenos, achatados e semicirculares de madeira em bifés, pois, tanto sua forma quanto sua espessura, são signos semelhantes que a criança assimila para, por exemplo, brincar de cortar o bife (VYGOTSKI, 1995).

Ao iniciar este estudo, percebi que não é recente a preocupação acerca de como são organizados e desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil (FARIA, 2005; FREIRE, 1995; FREITAS, 2006; MELLO, 2000). No entanto, essa preocupação ainda se faz presente, em decorrência das práticas educativas na infância, de um modo geral, pautarem-se no exercício de habilidades motoras que se relacionam a esses processos, em detrimento da apropriação da leitura e da escrita como processos complexos e ativos do ponto de vista de quem aprende. Conforme já assinalava Vygotski (1995), no início do século passado, os processos educativos dirigidos a exercitar os atos de ler e de escrever para se aprender a ler e a escrever não dão conta de criar novas necessidades de conhecimento na infância, no caso, as necessidades de ler e de escrever e de tratar esses atos do ponto de vista do seu uso social. Afinal, as atividades sofisticadas de ler e de escrever exigem que o sujeito se aproprie do seu significado historicamente constituído, no mesmo processo em que responde questões tais: Para quê se lê e se escreve? Sobre o quê? Como? Por quê? (LIMA, 2005; MELLO, 2005).

Tais proposições possibilitam destacar a importância dessa etapa educativa na vida da criança e a atuação intencional do educador considerando que o desenvolvimento humano se dá por meio das condições de vida e de educação, dentro do qual se encontra o processo de desenvolvimento da função simbólica por meio do brincar, destacada por Leontiev (1988), que contribui para a apropriação da leitura e da escrita. Esse sujeito tem, dentre outros direitos, o direito à brincadeira e a uma educação plena, harmônica, ampla ou integral como sinônimo de uma educação potencializadora, que visa a humanizar o ser humano, considerando as máximas possibilidades de desenvolvimento humano histórica e socialmente acumulado em sua época desde que é bem pequena.

No Brasil, desde as últimas décadas do século passado, estão sendo formuladas propostas e referenciais pedagógicos, para a Educação Infantil, considerando a situação ideal de aprendizagem na

infância como aquela em que “a atividade é de tal modo agradável, que a criança a considera como um jogo e não com uma aprendizagem formal.” (SÃO PAULO, 1991, p. 17). Mais recentemente, no final dos anos noventa, a criança começa a ser pensada como um sujeito de direitos, o que – ainda que seja essencialmente um anúncio e não uma prática - constitui um avanço político e pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 1998). É possível destacar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que a brincadeira é uma atividade fundamental ao desenvolvimento da criança e, por esta razão, deve ser atividade permanente na organização curricular das instituições educativas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o adulto “organiza sua [a da brincadeira] base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação do espaço e do tempo para brincar.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Considerando essas idéias centrais e buscando compreender a importância do brincar no desenvolvimento humano, bem como o papel da função simbólica no processo de apropriação da leitura e escrita, neste trabalho, utilizei a metodologia de pesquisa quantitativa que, segundo Neves (1996), compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas por meio das quais o pesquisador obtém dados descritivos no contato direto e interativo com a situação foco de seu estudo. O pesquisador, também, procura compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada e busca atribuir-lhes um sentido a partir das suas concepções teóricas e ideológicas. Essa abordagem de pesquisa não utiliza instrumental estatístico para análise dos dados mas tem um foco de interesse amplo que visa a diminuir a distância entre teoria e prática (ANDRÉ; LUDKE, 1986; NEVES, 1996).

A metodologia qualitativa: tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como elemento fundamental; apresenta um caráter descritivo; nela o pesquisador considera a atribuição de sentidos das pessoas às relações que estabelece socialmente; apresenta um enfoque dedutivo (NEVES, 1996).

Neste trabalho, realizei um Estudo de Caso fundamentado nos estudos de Vigotski e seus colaboradores.

Segundo André; Ludke (1986) e Neves (1996), o estudo de caso consiste numa possibilidade de pesquisa qualitativa que busca compreender uma realidade singular o que implica em considerar o objeto de estudo único e singular, bem como apresenta uma representação especial da realidade, historicamente situada. Esse tipo de pesquisa procura estudar uma unidade dentro de um sistema mais amplo de relações. Permite ao pesquisador um acompanhamento direto do fluxo das situações pesquisadas e torna possível o surgimento de novas suposições uma vez que considera a possibilidade de reconstrução do conhecimento e a conseqüente mudança da prática.

Nesta pesquisa, os dados foram coletados a partir de um trabalho intencionalmente planejado para provocar a realização do faz-de-conta que possibilita a formação da função simbólica necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita na infância e para a observação das atitudes das crianças denotativas dessas aprendizagens. Na coleta de dados, empreguei a entrevista semi-estruturada e a observação. Esses dados serão analisados por meio da teoria microgenética, de origem vigotskiana e da análise de conteúdo.

A análise microgenética dos dados coletados pode ser definida como uma abordagem metodológica que tem sido utilizada, tanto pela psicologia quanto pela educação, em investigações sobre a constituição dos sujeitos, em especial, no que concerne a processos que se instanciam nos contextos educativos. Essa abordagem assume a centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica, vincula-se à matriz histórico-cultural e “[...] decorre da tese fundamental, de Vigotski, segundo a qual os processos humanos têm a gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 2000), pois, segundo Vigotski (apud GÓES, 2000), “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

Nessa direção, a opção pelo Estudo de Caso se deu a fim de ouvir as crianças com todos os meus sentidos em suas expressões, desejos e necessidades (LIMA, 2005). Dessa maneira, foi possível discutir os dados por meio dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996), para maior compreensão do brincar e de sua importância para o desenvolvimento humano, bem como para um entendimento de sua influência no processo de apropriação da leitura e da escrita na infância. Tal atitude se deu a fim de se “[...] avançar neste fantástico e ainda misterioso mundo desconhecido por grande parte das ciências que até então vêm a criança do ponto de vista do adulto apenas como dependente dele.” (FARIA, 2002 p. vii-viii). Assim sendo, busco, neste trabalho, dar vez, voz e protagonismo às pessoas de pouca idade que “[...] mesmo que não saibam escrever estão na primeira pessoa.” (FARIA, 2002, p. viii).

De acordo com Demartini (2002), não se deve apenas falar sobre as crianças, focá-las na visão da pesquisadora, professora ou pais, enfim, adultos, mas trabalhar com elas vivenciando toda a autenticidade das relações concretas do dia-a-dia, focalizando e valorizando suas falas e não-falas.

Para tanto, utilizei a entrevista semi-estruturada na qual se utiliza um roteiro de questões previamente elaborado que não exige uma ordem rígida a ser explorada. Seu roteiro permite checar o desenvolvimento da entrevista que vai se adaptando ao entrevistado e garantindo elevado grau de liberdade na exploração das questões (ACÚRSIO; ROCHA; COSTA, 2002).

No momento das entrevistas, as crianças fizeram digressões sobre o brincar, organizado na pesquisa, e sobre suas vivências nas instituições de amparo às famílias carentes da cidade ou nas

instituições de amparo à criança considerada pelas autoridades locais como abandonada ou em situação de risco social. Tais locais eram freqüentados por elas no período contrário às aulas. A partir da leitura de Mukhina (1996), a coleta de dados se deu por meio da observação que possibilitou o acompanhamento da conduta das crianças em condições naturais. Antes de iniciar a pesquisa, foram definidos os aspectos da conduta das crianças que interessavam para este estudo e que se tornaram foco das observações realizadas. As crianças, nesse caso, não sabiam que estavam sendo observadas, e, devido à intimidade cultivada com elas, esse tipo de instrumento de coleta de dados tornou-se eficaz. Também, utilizei observação universal que abarca simultaneamente, muitos aspectos da conduta delas, durante um longo espaço de tempo. O resultado dessas observações foi registrado quando se fez necessário e possibilitou a percepção da lógica do desenvolvimento psíquico das crianças. A experimentação auxiliou esse tipo de coleta de dados e, por meio dela, foi possível recorrer a um método mais ativo que permitiu provocar as manifestações infantis que interessavam para esta pesquisa.

Os instrumentos de coleta e de análise de dados, acima referidos, possibilitaram uma compreensão do que pensam as crianças a respeito do porquê, para quê, como, quando, com o que, onde e por quanto tempo, elas desejavam brincar na instituição educativa, possibilitou também, a coleta de vasta quantidade de dados, bem como uma reflexão sobre os conceitos: criança e infância, atividade e atividade principal e papel do professor. Os dados sobre tempos, espaços e materiais, poderão fomentar futuros estudos.

No primeiro capítulo, "Bases orientadoras do desenvolvimento infantil e suas implicações para a apropriação da leitura e da escrita", realizo uma reflexão sobre os principais pressupostos da teoria que embasa este trabalho, dentre eles, o conceito de homem, a partir do qual pode ser possível extrair um novo conceito de infância, bem como apresento as proposições teóricas sobre a leitura e a escrita de modo a compreender, com mais profundidade, o papel do brincar na educação das crianças de seis anos e no processo de apropriação da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, "O brincar na Educação Infantil", procuro pensar o papel das atividades e vivências infantis como propulsoras do desenvolvimento da criança pequena. Para tanto, apresento uma discussão sobre o conceito de Atividade e de Atividade Principal. Posteriormente, destaco uma discussão sobre o brincar de faz-de-conta – foco desta dissertação – e evidencio, nesse bojo, o desenvolvimento da função simbólica da criança dos três aos seis anos. Embora o faz-de-conta o cerne das discussões, refletirei, também, sobre outras atividades promotoras do desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

No terceiro capítulo, “Metodologia da investigação, de coleta e de análise de dados”, apresento a metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa bem como os instrumentos de coleta e de análise de dados.

No quarto capítulo, “Apresentação e análise dos dados”, realizo a discussão dos dados coletados. Tal discussão tem por base a Teoria Histórico-Cultural e retrata situações nas quais as crianças vivenciaram o brincar numa escola estadual alimentando os dados da pesquisa aqui empreendida. Procuo, também, tecer algumas implicações pedagógicas advindas dessa Teoria para a educação das crianças de zero a dez anos, com destaque para o ensino da linguagem escrita. Nessa discussão, focalizo o papel da professora na promoção de ações pedagógicas conscientes e intencionais na Educação Infantil, quando se entende essa profissional como mediadora e criadora de mediações nos processos de apropriação da função simbólica necessária ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

Por fim, apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

BASES ORIENTADORAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Se conhecermos [a] pré-história da escrita estaremos em condições de dar ao pedagogo uma valiosa ferramenta: o conhecimento do que existe na criança antes de começar a aprendizagem escolar e no que pode apoiar-se o professor ao ensinar seus alunos a escrever. (Lúria, 1987, p. 44, tradução nossa).

Neste capítulo, busco refletir, sobre as bases orientadoras para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, para que seu sentido histórico seja compreendido é importante lembrar que ele decorre de um outro sentido atribuído ao homem, à criança e à infância, pois, para a Teoria Histórico-Cultural, esse instrumento da cultura é apropriado pelo homem, ser ativo em suas aprendizagens e capaz de criar novas necessidades. Com essa intenção, divido este capítulo em três itens: no primeiro, discuto o conceito de homem, no segundo, apresento o conceito de criança e de infância e, no terceiro, focalizo as bases orientadoras para a apropriação da leitura e da escrita na infância, refletindo a importância do faz-de-conta nesse processo.

Há muito, o questionamento acerca da natureza humana é foco de discussões no âmbito da ciência psicológica. Dentre os autores dedicados a este objeto de estudo, Vigotski foi o primeiro, em 1927, a defender a idéia de que a psicologia só se definiria como ciência do homem completo (LEONTIEV, 1978) se apresentasse a *demárche* histórica do desenvolvimento humano como princípio norteador de suas idéias.

Vygotski (1995) elaborou uma crítica às concepções biológicas e naturalizantes do desenvolvimento humano, introduzindo no centro das discussões psicológicas a idéia de historicidade do psiquismo humano que acontece a partir da reorganização dos mecanismos psicológicos no decurso da evolução sócio-histórica. Em suas proposições essa reorganização resulta da apropriação pelo homem dos resultados dos produtos da cultura humana no decurso da inter-ação e atividade compartilhada com os semelhantes (LEONTIEV, 1978). A questão da reorganização dos mecanismos psicológicos será focalizada com mais propriedade no decorrer deste capítulo.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, no decorrer do seu desenvolvimento ontogenético⁶, o homem se apropria ativamente dos elementos culturais historicamente criados, e, nesse processo, objetiva os seus aprendizados e se humaniza em níveis cada vez mais sofisticados (DUARTE, 2001).

⁶ O desenvolvimento filogenético refere-se à evolução da espécie humana no decorrer da história dos homens e o desenvolvimento ontogenético caracteriza o desenvolvimento do indivíduo, a partir do seu nascimento.

Para Duarte (2000), a relação dialética entre os processos de apropriação e de objetivação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana posto que a possibilidade de desenvolvimento histórico é gerada mediante a criação e a apropriação de novas necessidades, novas forças, faculdades e capacidades humanas. Dentre essas capacidades está a apropriação da leitura e da escrita e de outras atividades promotoras de desenvolvimento que podem contribuir para o processo de humanização da criança.

1.1 O conceito de homem

[...] o desenvolvimento psicológico humano é essencialmente um desenvolvimento histórico-cultural, único e irrepetível para cada ser humano e produto das vivências pessoais que produz o contexto social e cultural em que vivem, mediado por seus conteúdos psicológicos já formados. [...] Vygotski chega a afirmar [...] que o cultural no ser humano é tão natural como o orgânico. (BEATÓN, 2005, p. 55, 109, tradução nossa).

Neste item, procuro refletir sobre os estudos de Duarte (1993; 2000), Màrkus (1974), Mello (2000; 2001), Mukhina (1996), Talízina (1988), Vygotski (1995), Zaporózhets (1987), dentre outros estudiosos, ao focar suas idéias sobre a formação do psiquismo humano, pensando a natureza social do homem formada por meio das condições de vida, educação e de atividade que são essenciais para o amplo desenvolvimento humano.

Leontiev (1978) explicita que, no decurso do desenvolvimento biológico do homem, a evolução social só aparece quando há uma superação paulatina da dependência biológica e as leis sociais passam a dominar o desenvolvimento humano.

A atividade humana passa, então, a desenrolar-se independentemente da evolução da forma física do homem, tendo em mente que as modificações morfológicas se estabilizam e as relações sociais se tornam essenciais, no processo de aquisição das conquistas da espécie acumuladas sócio-historicamente.

É pertinente esclarecer que, segundo Duarte (1993), é possível distinguir espécie humana e gênero humano, pois, a espécie humana se constitui numa categoria biológica e o gênero humano numa categoria histórica. A herança genética garante a transmissão das características da espécie, como em qualquer espécie animal. Já as características fundamentais do gênero humano não estão acumuladas no organismo e não são transmitidas pela herança genética. O gênero humano apresenta uma existência objetiva e sua objetividade é social e histórica.

Segundo Duarte (2000, p. 116),

ao afirmarmos que a historicidade do ser humano, gerada pelo trabalho, diferencia qualitativamente a realidade social da realidade puramente biológica, natural, não temos a intenção de estabelecer uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social. O

homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre a natureza e a sociedade, como princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, como história da natureza orgânica, para a história social.

Nessa evolução histórica e social, o homem, como ser histórico, não se adapta simplesmente ao meio, mas, apropria-se dele. No decorrer desse processo, formam-se no homem aptidões e funções que constituem neoformações psicológicas, cujo aparecimento se torna possível pelos mecanismos e processos hereditários, inatos, que não determinam a sua composição (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2000; MUKHINA, 1996). Por exemplo, não basta ao homem ter apenas o ouvido para se apropriar da capacidade de percepção auditiva de maneira cada vez mais voluntária. É necessária a existência da linguagem para o desenvolvimento do ouvido verbal, isto é, entrar em contato com as particularidades sonoras de uma língua para desenvolver a capacidade de ouvir.

Distinguindo a diferença entre adaptação e apropriação Leontiev (1978, p. 169, grifos do autor) assinala:

a diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no facto de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento de espécie.

Leontiev (1978) atribui importância fundamental à linguagem, como aspecto da atividade coletiva do homem, afirmando que ela se constitui na segunda condição indispensável do processo de apropriação. A linguagem é assim, uma aptidão reproduzida pelo homem a fim de que a compreenda e a utilize no meio social onde vive.

Esse “[...] meio social imediato é o grupo social a que pertence e que constitui o domínio da sua comunicação directa.” (LEONTIEV, 1978, p. 172). Nele, o homem produz os meios de sua própria existência e, diferentemente do animal, mediatiza, regula e controla este processo pela atividade, desempenhando na natureza, o papel de potência natural.

Para Mårkus (1975) o que distingue o homem dos animais é a atividade vital do trabalho. Nesse sentido,

É possível distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se queira. Porém, eles mesmos, os homens, começam a diferenciar-se dos demais animais quando começam a *produzir* seus meios de vida, seus alimentos; esse passo está condicionado por sua organização somática. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua mesma vida material. [...] O trabalho é a relação histórica real

do homem com a natureza e determina ao mesmo tempo a relação recíproca entre os homens, isto é, com a totalidade da inteira vida humana. (MARXS apud Márkus, 1975, p. 10, tradução nossa, grifo no original).

Por meio da vida social e da atividade, o homem apropria-se de sua cultura - o produto da vida social, da atividade social do ser humano. Ao estabelecer uma relação entre trabalho e atividade MÁRKUS (1974, p. 12, tradução nossa) destaca:

o trabalho, a produção acarretam não só a apropriação da coisa pelo homem, mas também, a objetivação da atividade, do sujeito ativo: no produto, o trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que pelo lado do trabalhador aparecia na forma da ação aparece agora, pelo lado do produto, como propriedade no repouso, na forma do ser.

Duarte (2000, p. 119, 120) destaca a existência de uma relação dialética entre apropriação e objetivação ao afirmar que

[...] o homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. [...] existe aí um processo no qual o objeto ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade humana), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. [...] nesse processo surgem novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana.

Márkus (1974, p. 15; 23, tradução nossa) completa essa idéia ao enfatizar que:

[...] É próprio da concepção marxiana de homem a não separação das capacidades e necessidades, senão no que as considere determinações reciprocamente condicionadas do indivíduo concreto ativo. [...] O homem é um ente ativo, isto é, capaz de satisfazer suas necessidades exclusivamente mediante o desenvolvimento de determinadas capacidades, e por isso a transformação de suas faculdades ou capacidades já desenvolvidas na atividade real lhe resulta necessidade específica.

Assim sendo, o desenvolvimento ontogenético do homem acontece por meio das relações sociais, dos processos de educação e de comunicação mediante o domínio da conduta humana, uma vez que o homem não nasce humano, mas humaniza-se, apropriando-se das características ontológicas externas ao seu corpo orgânico e presentes nos objetos da cultura material e espiritual (MUKHINA, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987). Nesse processo, as condições de vida e de educação e de atividade são decisivas para a constituição da natureza social do homem. Portanto, segundo Leontiev (1978), as dificuldades no desenvolvimento de aptidões intelectuais superiores não se explicam pela incapacidade do homem e sim pelo lugar que ele ocupa nas relações sociais. Sobre essa questão é possível afirmar que

determinando as possibilidades destes homens para assimilar a actividade humana, este facto (o lugar que ocupa nas relações sociais) determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação” isto é, a possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas. (Leontiev,1978, p. 173).

Assim, a idéia de que o comportamento humano é determinado biologicamente é superada a partir do questionamento da concepção determinista de homem que nega a transformação da natureza humana considerando-as dada “a priori” pelas leis biológicas, desde o nascimento (BISSOLI, 2005; LEONTIEV, 1978; TULESKI, 2000; VYGOTSKI, 1995).

Ao traçar uma linha divisória entre o homem e o animal e demonstrar seus pontos de convergência e divergência, Vigotski rompeu com o determinismo biológico o que significava a criação da consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto de sua própria história, e tem seu desenvolvimento histórico sustentado por três linhas principais: a evolutiva, a histórica e ontogenética.

Assim, Vygotski parte das idéias de Engels (1985) e desenvolve em seus estudos a importância da linguagem enquanto sistema simbólico responsável pela transformação do pensamento prático em pensamento verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do próprio comportamento. O desenvolvimento do comportamento do animal ao do homem ocorre, para ele, portanto, através de um salto qualitativo do biológico ao histórico. Da mesma forma como faz a análise do comportamento animal e humano, em suas semelhanças, mas sobretudo nas suas diferenças, ele procede em relação ao homem primitivo ao homem moderno, pontuando as convergências e divergências. Ao postular as características de cada um deles no que diz respeito às funções psicológicas, deita por terra a concepção de uniformidade e de universalidade de determinadas características psicológicas. Elimina a idéia de que as funções psicológicas são dadas desde o nascimento e não sofrem alterações qualitativas e que são comuns a todos os homens, independente do período histórico ou da sociedade em que vivem. Ao contrário, ele demonstra o quanto a diversidade qualitativa das funções está intrinsecamente ligada à característica de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com os outros homens e com a natureza. (TULESKI, 2000).

Acompanhando esse raciocínio, cito Vygotski (1995, p. 32, tradução nossa):

todas as investigações confirmam esta tese e demonstram a não existência de diferenças essenciais no tipo biológico do homem primitivo que podem condicionar as diferenças entre a conduta do homem primitivo e a do homem culto. Todas as funções psíquicas e fisiológicas elementares - percepções, movimentos, reações, etc. – não demonstram nenhuma diferença se as compararmos com as mesmas funções do homem culto. É um fato tão fundamental para a psicologia do homem primitivo, para a psicologia histórica, como a tese oposta o é para a psicologia biológica. [...] Para a psicologia étnica, por sua parte, essa teoria tem um significado unicamente histórico. Seus dois erros capitais consistem, em primeiro lugar, em explicar o desenvolvimento histórico da conduta e do pensamento, a partir das leis da psicologia individual (as leis de associação), ao mesmo tempo em que omite a natureza social desse processo, em segundo lugar, sua cegueira, que nada justifica, diante das profundas mudanças que experimentam as funções psíquicas superiores que constituem de fato o conteúdo do desenvolvimento cultural do comportamento.

Vygotski (1995) demonstra experimentalmente a transformação dessas funções psicológicas (ou psíquicas) infantis tais como memória, atenção, fala, o pensamento dos estágios mais primitivos para os mais evoluídos culturalmente mediados por signos, pela utilização de instrumentos psicológicos adquiridos culturalmente. A convivência em sociedade e a inserção em ambientes informais e espontâneos não garantem, portanto, o desenvolvimento necessário para a integração futura nas atividades sócio-produtivas. O elemento inovador da psicologia de Vygotski, que consiste na tese central de sua teoria, é constituído pela idéia de que a psique é uma construção histórico-social (TULESKI, 2000).

Nesta exposição, é fundamental esclarecer como a Teoria Histórico-Cultural apresenta e analisa seu entendimento acerca do que denomina funções psíquicas superiores.

A análise das funções psíquicas superiores foi eleita por Vygotski (1995) como um dos problemas essenciais da Psicologia, o que culminou na denominada "crise da psicologia" ao se negar a visão biologizante de homem.

Beatón (2005) e Bozhóvich (1987), fundamentados nos estudos de Vygotski, reportam-se às funções psíquicas superiores como formações qualitativamente novas, que se apresentam ao longo do desenvolvimento psicológico individual da criança. Elas constituem-se, por um lado, pelo domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho e, por outro, pela apropriação da atenção voluntária, memória lógica, imaginação criadora e pensamento conceitual.

As funções psicológicas superiores apresentam uma fusão das funções psíquicas elementares (cf. VYGOTSKI, 1995), cuja decomposição nos elementos constitutivos leva à perda de suas qualidades específicas e, uma vez surgidas, as funções psicológicas superiores se convertem em neoformações estáveis cuja desintegração pode ocorrer somente na velhice ou como resultado de um processo patológico (BOZHÓVICH, 1987).

Nessa direção, Vygotski (1995, p. 122, tradução nossa) enfatiza:

as estruturas primitivas, sem dúvida, que se caracterizam por essa fusão em um complexo de toda a situação e da reação a ela, não são mais que um ponto de partida. A partir desse ponto, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem às estruturas do tipo superior. [...] As novas estruturas, que contrapomos às inferiores ou primitivas, se distinguem, sobretudo, pelo fato de que a fusão direta dos estímulos e as reações em um só conjunto se alteram. Se analisarmos aquelas formas peculiares de conduta que tivemos oportunidade de observar na reação eletiva, entenderemos que se produz como uma estratificação da estrutura primitiva da conduta. Entre o estímulo pelo qual se dirige a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação do sujeito aparece como um ato mediado.

Para Beatón (2005), o processo de formação e desenvolvimento do conteúdo psicológico superior do homem está unido ao processo biológico em sua natureza flexível e, ao se formar, torna-se independente e influi no biológico, no sociocultural e no psicológico que se modificará ao longo da vida individual do ser humano. Dessa maneira, na natureza particular do psicológico do homem, encontram-se unidos os aspectos biológico e cultural (este último de natureza social e histórica), sendo que cada um deles mantém suas próprias especificidades.

Dessa maneira, ao utilizar o conceito de função para os conteúdos psicológicos do homem, Vigotski o fez porque a concebeu como sistemas psicológicos complexos, nos quais já considerava o papel do social, do histórico e do cultural, desde o ponto de vista filogenético e essas formações estavam em função ou mediatizadas pelo processo de internalização dos conteúdos culturalmente elaborados ao longo da formação da sociedade humana.

Segundo Beatón (2005), Vigotski considera que, para se conhecer a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores faz-se necessário conhecer o desenvolvimento biológico do homem. Devido ao fato de o biológico servir de base para o psicológico e, também, à importância das diferenças existentes entre a natureza do desenvolvimento de um nível para o outro (o psicológico e o biológico).

Nesse sentido, Beatón (2005) explicita que a divisão operativa e didática das funções psíquicas em naturais ou elementares e em superiores é um apontamento de que elas são de naturezas diferentes, embora as primeiras sejam substituídas pelas segundas, como consequência da influência cultural sobre o ser humano em formação e desenvolvimento. Dessa maneira, o desenvolvimento psicológico humano como uma nova qualidade, surge da indissolúvel unidade entre o biológico, o social e o psicológico, uma vez que não é possível reduzir o desenvolvimento humano ao aspecto biológico, nem hiperbolizar o social, afirmando-se que tudo no ser humano é social e cultural. Cada um desses elementos caracteriza-o e o faz tal qual é.

Em outras palavras, as diferenças entre esses dois componentes [biológico e social] podem ser consideradas sem menosprezar sua indissolúvel unidade. É possível, ainda, considerar que se tratam de fenômenos de diferentes naturezas que se encontram em planos diferentes, mas, que se interatuam em um processo dinâmico e complexo permitindo que dessa interação resulte o desenvolvimento psicológico humano com sua nova qualidade.

Sobre esta questão Vygotski (1995, p. 12, tradução nossa) elucida:

na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto de partida de todo o processo; e, em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser compreendido como uma mudança fundamental da estrutura inicial e o surgimento, em sua base, de novas

estruturas que se caracterizam por uma nova correlação de partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, qualificaremos como superiores, uma vez que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

Uma tese a ser depreendida destas proposições anteriores é que a formação das funções psicológicas superiores, complexas e especiais em sua natureza, dá-se por meio da mediação dos instrumentos psicológicos constituídos por signos criados pelos homens nas relações sociais tais como: linguagem, símbolos, obras de arte, cartografia, pictografia, sistemas de cálculos e numeração, dentre outros (VYGOTSKI, 1995). Nesse sentido, destaca a cultura como “[...] o conjunto de conhecimentos que permite a alguém desenvolver seu juízo crítico.” (BEATÓN, 2005, p. 168, tradução nossa). Por isso, Beatón (2005) acentua que este pensamento se constitui na máxima interpretação que enfatizava Vygotski acerca das funções psíquicas superiores.

Beatón (2005), Bozhóvich (1987) e Vygotski (1995) entendem, portanto, que a apropriação dos signos socialmente criados ocorre, primeiramente, de forma intersíquica, nas relações de comunicação e influência dos comportamentos humanos e, mais tarde, caracterizam um processo intrapsíquico que possibilita o domínio da própria conduta e a tomada de consciência das possibilidades individuais. Assim, as mudanças no conteúdo da educação e da cultura podem provocar alterações nos conteúdos e formas dos processos psíquicos especiais, complexos ou superiores e, conseqüentemente, na personalidade humana.

Para que o processo de apropriação das funções psicológicas superiores provoquem o processo de humanização do homem é fundamental que seus fazeres tenham sentido para ele, em outras palavras constituam-se como atividade. De acordo Leontiev (1988), *atividade* é o fazer humano no qual há coincidência entre os motivos que levam à ação ou às ações e os objetivos (o resultado) desse fazer. Tal idéia reitera a importância do conceito de *atividade* para esta pesquisa, tendo em vista que o processo de apropriação da cultura pela criança está diretamente associado a sua atividade.

A atividade mediada ou a mediação de signos e instrumentos psicológicos faz parte de uma das principais proposições de Vigotski e baseia-se na idéia da atividade laboral de Marx. Tal idéia consiste na constatação de que a introdução dos instrumentos de trabalho tem a propriedade de ampliar as capacidades do corpo orgânico do homem e contribui para a superação de suas possibilidades naturais. O homem, dessa maneira, torna-se apto para agir sobre a realidade de maneira mais efetiva, à medida que domina a natureza, domina também a si próprio (BISSOLI, 2001; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978; LIMA, 2001).

Bissoli (2001, p. 21) exemplifica essa questão:

[...] ainda que não possa, por suas capacidades orgânicas, nadar de um a outro continente, o homem pode fazê-lo utilizando-se de uma embarcação - um instrumento que supera suas capacidades naturais e passa a ser parte de seu corpo inorgânico, constituindo, assim, o gênero humano.

Esta proposição revela a importância da apropriação da cultura e das funções sociais dos instrumentos como propulsora da natureza social do homem. Duarte (2000, p. 119) amplia essa reflexão ao assinalar que:

é claro que tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem. Este tenta usar, por exemplo, um tipo de madeira para fazer uma jangada e percebe que aquela madeira não é adequada para essa finalidade, pois apodrece rapidamente ao estar em constante contato com a água.

Pelo exposto, as funções psíquicas superiores são determinadas pelas relações sociais e antes de serem interiorizadas já estiveram presentes no nível, externo, coletivo. Para que aconteça essa internalização, é necessária a mediação das gerações adultas e/ou de pessoas mais experientes. Essa determinação social no processo de domínio da conduta do homem possibilita seu processo de humanização.

A partir desse conceito de homem é possível conceber um novo conceito de criança e de infância, analisados no próximo item.

1.2 Teoria Histórico-Cultural e conceito de criança e de infância na contemporaneidade

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado com a idéia de *ausência de fala* [...]. Assim, por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (FREITAS, 2006, p. 263).

Período da vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade. (LAJOLO, 2006, p. 231).

A criança que se torna sujeito de um processo, qualquer que seja sua natureza jurídica ou o objeto em debate, é apresentada com as práticas narrativas e discursivas do psicólogo, do médico, do jurista, do pedagogo, do assistente social, do sociólogo etc. Seu comportamento, ou a expectativa sobre seu futuro tornam-se, em centenas de processos, subordinados às considerações expressas naquelas fontes de estudo. Tais fontes operam com imagens sobre a infância que, se acompanhadas do início ao fim dos processos, revelam em muitos casos uma fantasmagórica autonomia em relação ao ser social representado na imagem outorgada pelo argumento científico, solicitado pelo advogado e pelo promotor. (FREITAS, 2006, p. 12).

Neste item, busco apresentar um novo conceito de criança a partir da noção de homem apresentada posteriormente, a fim de focar o entendimento da idéia de criança baseada na teoria aqui defendida.

Esse entendimento é possível mediante um estudo do novo conceito de criança e infância, elaborado por Vigotski e cujo entendimento está apenas se iniciando na contemporaneidade. Que conceito de infância e criança seus postulados apresentam? A busca destas respostas torna possível, também, a identificação de outros conceitos de criança e infância vigentes na sociedade contemporânea.

Por meio dos estudos de Sarmiento (2001), é possível inferir que a criança da contemporaneidade é concebida de maneira universal e, ao mesmo tempo, representada por idealizações que transformam a infância em uma categoria geracional distinta. Por isso, o traço marcante da infância na contemporaneidade é a “[...] mudança e a pluralização das suas identidades, por efeito da globalização.” (SARMENTO, 2001, p.15).

A partir dos anos de 1980, políticas públicas são organizadas no Brasil e delas decorrem um novo pensamento do que seja a criança: esta passa a ser vista como um sujeito de direitos que deve ter seus interesses preservados. No entanto, as contingências econômicas, sociais e também políticas atuais, ao mesmo tempo e contraditoriamente, indicam um olhar à criança considerando a infância como o grupo geracional responsável pela desigualdade econômica gerada pela globalização (SARMENTO, 2001).

Nesse sentido, o autor enfatiza:

A globalização [opera] a diferentes níveis, mas pode-se afirmar que ela age a partir de dois pólos: o da difusão universal de uma idéia de que é “o melhor interesse da criança” é a implicação que a maior desigualdade gerada pela globalização econômica gera no grupo geracional infantil. Sobre primeiro pólo radica a crescente tendência reguladora internacional, a partir da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas instituições autônomas, de proteção, das crianças, tais como a [Fundo das Nações Unidas para a Infância] Unicef, a [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] Unesco ou a [Organização Internacional do Trabalho] OIT. Do segundo pólo, é expressão significativa o mais recente relatório da Unicef (2000), onde se declara que nos últimos dez anos a situação mundial da infância piorou globalmente. Os efeitos contraditórios e complexos que são gerados nesta dupla polaridade tornam indecisa a identidade contemporânea da infância. Esta indecisão não é apenas a expressão da sobreposição de múltiplas identidades – como resultado da heterogeneidade deste grupo geracional – mas é também a resultante de um processo de mudança identitária que, em última análise, resulta de uma reinstitucionalização da infância na modernidade tardia, como resultante do processo de globalização, como impacto no “ofício da criança”. (Sarmiento, 2001, p. 15).

Essa contradição, por meio da qual é possível identificar a condição de pobreza na qual vive grande parte de nossas crianças, em diferentes localidades do país, e também o surgimento de

programas para a recuperação de crianças pobres que, segundo Rosemberg (2006), parece ter sido adotada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, pode ser expressa nos seguintes termos:

por detrás da maior parte dos problemas das crianças se tropeça com as desigualdades e pobreza. Os problemas [...] assinalados respondem a causas múltiplas que seria perigoso simplificar excessivamente. Sem dúvida, parece claro que a maior parte deles estão direta ou indiretamente, ligados à pobreza e, portanto, à desigualdade na distribuição dos resultados do desenvolvimento. A idade da mãe, seu nível de instrução, etc. [...]. Porém, todas essas conseqüências empurram por sua vez, para a pobreza. Através das carências infantis, a pobreza se reproduz a si mesma. (UNICEF, 1979 apud ROSEMBERG, 2006, p.147).

Partindo disso é possível questionar o que tem sido efetivamente feito em favor da infância como um momento essencial na vida do homem, uma vez que,

[...] as carências infantis de toda ordem têm sido associadas a uma questão maior que é a do desenvolvimento econômico (em muitos casos de tipo industrial) reconhecido como "chave" para a solução de tais problemas. [...] documentos [...] sobre *a situação mundial da infância em 1995*, revelam um século vazado pela idéia de que o desenvolvimento econômico é uma política preventiva global contra o desamparo da infância. [...] faço menção a esse tópico para salientar que a infância como *questão pública* [...] tem sido considerada um dado subordinado ao tema desenvolvimento, de modo que, ao se considerar que os poderes governamentais estão incapacitados para gerir e fomentar o desenvolvimento econômico, retira-se, paulatinamente, dos mesmos poderes a obrigação de pensar aqueles temas como *questão de Estado*. A meu ver, isso é um risco à civilização ou para dizer de outra forma, um alimento substancioso à barbárie. Não é arriscado dizer que a história social da infância no Brasil é também a história da retirada gradual da questão social infantil (com seus corolários educacionais, sanitários etc.) do universo de abrangência das *questões de estado*. (FREITAS, 2006, p.12, grifos do autor).

Desse modo, o reaparecimento do *novo espírito do capitalismo*, configurado pela "alteração das estruturas produtivas, com a introdução de tecnologias de informação, o desenvolvimento de formas de trabalho remoto, realizado no domicílio, a terceirização contínua da economia, [dentre outros fatores]" (SARMENTO, 2001, p.20), sinaliza para a repetição de fatores como: desenvolvimento da mobilização da mão-de-obra infantil como fator de competitividade do mercado global e o ressurgimento da pobreza infantil na história devido à desigualdade social gerada pelo processo de globalização. Tais fatores trazem "[...] como conseqüência a contínua domicialização do trabalho e a imbricação entre o plano familiar e pessoal e o plano profissional." (SARMENTO, 2001, p. 20).

Em virtude disso,

[...] não deixa de ser duplamente paradoxal que a progressiva domicialização do trabalho dos adultos tenha como contraponto a também progressiva saída das crianças do espaço doméstico, por efeito da institucionalização dos (quotidianos) e tempos de vida, e que a permanência das crianças em instituições (a escola, sobretudo) tenda a tornar-se meio muito mais estável do que a presença dos adultos num emprego por efeito da mobilidade existente e do desemprego. Há deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é

um dos efeitos gerados pelas mutações nas relações de trabalho. (SARMENTO, 2001, p. 21).

Na mesma medida, a escola passa a ter grande importância na formação das crianças e, nessa ótica, deve-se pensar nela com base nos direitos da criança, pois, a escola sendo feita para as crianças é, também, construída por elas (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; LIMA, 2005). Ao defender-se esse modelo de escola é necessário destacar que sua fundamentação se dá na visão da criança como sujeito ativo.

Vigotski foi o primeiro a defender essa concepção ao assinalar, por meio de seus estudos sobre o desenvolvimento humano, que “[...] a criança, desde pequenininha, é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles.” (LIMA, 2005, p. 50).

A atividade mediada aparece, nessa concepção, como fator imprescindível para o desenvolvimento pleno da criança, pois, “[...] *as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social*” (MUKHINA, 1996, p. 41, grifos da autora), considerando a ação mediada dos sujeitos. Corroborando esses pressupostos, é possível destacar a influência das relações sociais para o desenvolvimento da criança:

[...] embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e alteram *pari passu* com as mudanças das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 1988, p. 66).

A aprendizagem é, assim, condição para o desenvolvimento humano, pois, por meio dela, formam-se as qualidades humanas no indivíduo (LIMA, 2005). Justifica-se, assim, a utilização dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, acerca de uma nova concepção de criança como um ser capaz, ativo, que ocupa seu lugar nas relações sociais interagindo com outras crianças e com os adultos, comunicando-se com eles. Essa criança internaliza conhecimentos e confere sentido a eles. Nesse sentido, a educação na infância pode provocar o desenvolvimento cultural do homem ao romper com os limites da formação meramente biológica e ao promover o processo de humanização (LIMA, 2005).

Tal argumento pode ainda ser ampliado por Mukhina (1996, p. 39, 51, grifos da autora),

a extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano é o que diferencia do cérebro do animal. [...] O papel diretivo

do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha. A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com demonstrações), indicações e correções que o adulto introduz em seus atos e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominado *zona de desenvolvimento imediato da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado.

Para se atingir esses objetivos, o ensino formativo “[...] deve desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade.” (MUKHINA, 1996, p. 55). Assim, a infância é concebida como um período fundamental na vida da criança e inserida numa idéia que atribui importância fundamental aos fenômenos sociais. Tais fenômenos definirão as bases e formarão essa etapa da vida do sujeito. Por essa razão, pensar temas que envolvam a criança exige que ela seja historicamente localizada, tenha sua biografia respeitada, uma vez que esta se apresenta com sentidos e significados particulares. Também, devem ser consideradas as relações que essa criança estabelece bem como suas expectativas frente ao mundo que se descortina (BISSOLI, 2005).

Considerando o foco deste estudo, é importante esclarecer que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, aos três anos de idade, inicia-se a formação essencial das premissas da personalidade do indivíduo. Releva-se, assim, a importância dos primeiros anos de vida da criança no processo historicamente situado de desenvolvimento da humanidade nos homens. Sobre essa relevância, Leontiev (1987) destaca:

o período da *infância pré-escolar* é o início da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos “mecanismos” pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares do desenvolvimento da criança, se atam os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior da atividade e da superioridade do sujeito: a unidade da personalidade. Justamente a infância pré-escolar é tão importante porque é o período de formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade. (Leontiev, 1987, p. 58, tradução nossa).

Segundo Bissoli (2005), os estudos de Bozhóvich (1987) referem-se, de modo particular, à compreensão de desenvolvimento da personalidade da criança, tendo este, uma lógica interna, com leis próprias, e não pode ser entendido como reflexo passivo da realidade, em cujas condições se realiza. Assim sendo, o desenvolvimento humano, que é, ao mesmo tempo, natural e cultural, forma uma complexa relação, desde os primeiros anos da ontogênese humana.

Essas proposições se distanciam das correntes psicológicas naturalizantes, biologizantes ou deterministas, ao enxergar a psique como o resultado de uma constituição histórica e cultural, considerando que o ser humano não nasce humano, ao contrário, forma sua humanidade por meio de sua atividade em meio às condições reais de vida e de educação que vivencia.

Para melhor entender a periodização deste período da vida humana – a infância – a Teoria Histórico-Cultural defende fases particulares tais como:

- primeiro ano de vida;
- primeira infância, compreendida no período de um a três anos de idade,
- *idade ou infância pré-escolar*, referente ao período de três a seis/sete anos;
- idade escolar, a partir dos sete anos de idade (BISSOLI, 2005; ELKONIN, 1987; LIMA, 2001; MUKHINA, 1996; RIBEIRO, 2004; VYGOTSKI, 1995; ZAPORÓZHETS, 1987).

Considerando essa periodização, a educação constitui-se em elemento fundamental para a formação da personalidade e da inteligência humana, desde o nascimento da criança, uma vez que essa formação fundamenta-se em propostas intencionalmente e sistematicamente planejadas e organizadas, cujo foco é a atividade infantil. Dessa maneira, a função precípua da educação, na infância pré-escolar, consiste em criar necessidades humanizadoras nas crianças e enriquecer o conjunto de motivos da conduta infantil, ao considerar que este conjunto de motivos se relaciona a um processo sistêmico e dialético. Desse ponto de vista, a esfera motivacional do indivíduo, na infância, apresenta um movimento crescente de complexidades geradas pelas relações mediatizadas entre os indivíduos em diferentes atividades empreendidas (BISSOLI, 2005).

Essa complexificação só se torna possível por meio do enriquecimento das ações infantis e oportuniza a transformação dos objetivos das atividades em motivos de novas atividades, contribuindo, assim, continuamente, para o desenvolvimento da consciência acerca dos motivos estáveis da personalidade e da autoconsciência.

Embora seja possível compreender que o desenvolvimento da personalidade inicia-se na infância, a Teoria Histórico-Cultural assinala que a personalidade consciente de si mesma (BISSOLI, 2005) aparece na adolescência, pois, na infância, ainda não se constituiu a autoconsciência do sujeito com relação à formação da sua personalidade, isto é, a infância marca um período de formação das premissas essenciais à personalidade consciente.

Bissoli (2005) ao refletir sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, contribui, também, para uma discussão acerca da valorização da criança como sujeito, de modo a percebê-la como pessoa ativa no seu processo de humanização. Nessa concepção, a criança é vista como alguém que, ativamente e em função das relações sócio-históricas, apropria-se do mundo, desenvolve uma forma única de refletir e de atuar sobre ele – e, nesse processo, a sua inteligência e a sua personalidade complexificam-se.

Compartilhando as proposições acima expostas, educadores contemporâneos defendem que “a vida da criança é vivida por meio das infâncias construídas para elas a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser.” (MAYALL apud DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 63). De acordo com isso, a infância é um direito da criança e um período específico da vida humana, no qual deve ser privilegiada a existência de relações da criança com mundo constituído de pessoas e objetos, num contexto único.

A luta pela concretização de uma escola voltada para as necessidades infantis é fruto do novo conceito de infância, proclamado por Vigotski e seus colaboradores, gerando reflexões que subsidiam novos olhares acerca da criança. Ao mesmo tempo, esse novo conceito de criança tem

sido produto da grande transformação nos conceitos de infância e criança a reformulação de políticas públicas que as contemplem na área da educação. Transformação esta que ainda não atingiu todo o espectro de possibilidades nas áreas da assistência e saúde, na jurídica e na religiosa. Podemos dizer que essa transformação vem sendo construída no Brasil desde 1946, com a investigação de Florestan Fernandes (1979), que deu voz aos que hoje chamamos de “novos atores” na cena social, mas que, com certeza, não são tão novos assim: as crianças, os negros, os índios, as mulheres. Somadas às pesquisas que começaram a ser realizadas 30 anos depois, produto do movimento feminista, totalmente inovadoras ao investigarem a produção das culturas infantis entre as crianças pequenas nos espaços públicos coletivos de educação institucionalizada, temos as bases teóricas e científicas que nos orientam hoje ao entender as necessidades e os desejos das crianças. Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. (FARIA, 2005).

Estudos de Faria (2005) mostram também que a busca por uma educação voltada para as reais necessidades de crescimento e desenvolvimento pleno da criança surgiu com o advento da Escola Nova (século XX) quando as crianças passaram a estar no centro da pedagogia. Embora, esse novo modelo de escola tenha sido criticado por ser um modelo, tradicional, burguês, espontaneísta e sem conteúdo, foram os pioneiros da escola Nova que estabeleceram contato com o pensamento de Durkheim e se preocuparam em integrar a creche e a pré-escola ao sistema educacional brasileiro. Iniciaram, também, os estudos ditos culturais, preocupados em analisar a criança concreta, já principiados com o materialismo dialético focado por Vigotski.

Tais estudos, historicamente situados, contribuíram, ainda, para o surgimento de uma militância pela infância, na qual é possível destacar o envolvimento do adulto e de autoridades sociais na luta pela ampliação do mundo cultural da criança (FARIA, 2005). O que provocou a desconfiança frente à visibilidade oferecida pelas teorias, ditas pós-modernas, a esses novos atores (as crianças) dissimulando o controle sobre eles, uma vez que

no Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas de 4 a 6 anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, apud FARIA, 2005).

Ampliando essa discussão, Faria (2005) destaca que as crianças pequenas têm o direito à educação em instituições educativas sem o objetivo primeiro de serem ensinadas ou preparadas para a primeira série, uma vez que esse objetivo poderia provocar uma antecipação da escolaridade obrigatória, o que torna premente o respeito à especificidade da idade pré-escolar bem como o ensino escolar. Nessa direção, a autora destaca que a educação, nessas instituições, não deve ser espontaneísta, mas apresentar conteúdo que não sejam escolares e a professora não deve ser uma professora que ministra as disciplinas escolares, mas, deve ser uma professora de crianças pequenas (FARIA, 2005).

Faria (2005) complementa este pensamento ao assinalar que, se na Educação Infantil, as crianças receberem o tratamento acima questionado,

[...] simplesmente trocou-se a roupa da velha crueldade da iniciação que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão, e em adaptá-la o mais cedo possível aos valores, significações e comportamentos dominantes [...]. O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão [...]. Os sistemas capitalistas e socialistas burocráticos haviam confiado ao pessoal das escolas uma tarefa capital: a de adaptar a criança ao saber e aos valores da sociedade contemporânea [...]. Devemos nos posicionar ao pensar nessas questões [...].

A autora assinala que, ainda hoje, no cerne das creches e das escolas, alguns trabalhadores podem lutar contra estes sistemas de integração e, também, de alienação. Esta luta seria fundamental (FARIA, 2005).

Por este motivo, é possível questionar-se até que ponto se tem proporcionado vivências escolares nas quais as crianças são vistas como sujeitos que têm voz e vez (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003), sujeitos de direitos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002) ou até que ponto as crianças têm sido consideradas “[...] a base do progresso bem sucedido na vida posterior” (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 65), implicando na concepção de que inicia sua vida como *tábula rasa*, pois,

para as pessoas poderosas a primeira infância está passando a ser vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho “estável e qualificada” para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo. Além de reproduzir conhecimentos e habilidades, essa base envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, incluindo o individualismo,

competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo. (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 65).

Desse ideário, surge uma idéia de criança cuja vida, desde cedo, passa a assumir compromissos, a portar-se semelhante aos adultos, perdendo a liberdade de ser criança. Sua rotina passa a ser marcada por compromissos: participações em cursos de línguas estrangeiras, prática de vários esportes, terapias, reforço escolar, fazendo-a um refém do consumo e de diversas ofertas sociais (FIORI, 2007; LEAL, 2003). Contraditoriamente, outras crianças vivem outro sentido de infância. São forçadas a conviver com o trabalho forçado, o abandono das ruas, a superexposição, a exclusão escolar, crimes, drogas, sexualidade, gravidez precoce e, também, com a antecipação da escolaridade. Por tudo isso, por essa violência, nasce um novo sentido para o que é ser criança e o que é a infância (LEAL, 2003; POSTMAN, 1999).

Além disso, tanto na prática pedagógica quanto no convívio social, é possível presenciar a retomada, por exemplo, do conceito rousseauiano no qual, em outras palavras, a criança é vista como um ser frágil e puro e a “[...] a infância como um período inocente na vida de uma pessoa – os anos dourados - [...]”. Um conceito como este alimenta “[...] a crença de que a capacidade de auto-regulação e o inato da criança vão buscar a Virtude, a Verdade e a Beleza [...], sendo a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem.” (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 66).

Ao mesmo tempo, na mesma sociedade em que vivemos, é possível verificar a presença de outros conceitos baseados na imagem da criança frágil. Esses conceitos geram

[...] no adulto um desejo de protegê-la do mundo corrupto que a cerca – violento, opressivo, comercializado e explorador construindo um ambiente em que a criança receba proteção, coesão e segurança. De acordo com nossa experiência, no entanto, nos tornamos cada vez mais cientes de que, se escondermos as crianças de um mundo do qual elas fazem parte, não apenas nos iludimos, mas não as levamos a sério nem as respeitamos. (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 66).

Além disso, a criança pode ser vista como

[...] um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato – biologicamente determinado, seguindo leis gerais – a menos, é claro que a criança tenha alguma anormalidade por isso, a infância é um estágio biologicamente determinado no caminho para condição humana plena. (PROUT, JAMES apud: DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2003, p. 67).

Também podemos perceber outro sentido de criança, por meio do qual ela é entendida como fator de suprimento do mercado de trabalho. O que reforça a idéia de que ela deve ser cuidada em instituições extra-domiciliares.

Nessa concepção, ela é um ser biologicamente determinado e precisa de cuidados frequentes, proporcionados pelas mães, substituídas, nas creches e pré-escolas, pelas *tias*, cuja tarefa é cuidar na falta da atenção da mãe. A infância, por sua vez, é a época de cuidado materno e de formação da criança para se tornar alguém que venha a disputar uma vaga no mercado de trabalho (LIMA, 2005). Nessa perspectiva, a educação terá por função apenas equipá-la para o vir a ser, uma vez que impulsionada pela maturação biológica reproduzirá, naturalmente, os conhecimentos e sua identidade.

Lima (2005) ao observar uma instituição de Educação Infantil – e que pode ser representativa de grande parte das instituições educativas brasileiras – constatou que a idéia da criança como “fator de suprimento de mercado” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) emerge na prática educativa atual, tanto no que se refere à prática educativa, em sua estrutura, quanto na organização e materiais. Esclarece, também, que essa compreensão da criança condiciona o modo como as relações entre adultos e crianças se constroem. A professora, nesse contexto, é considerada como alguém que facilita, realiza tarefas e atividades para e pela criança, cuida, vigia e, sobretudo, alfabetiza, para ensinar a traçar as letras (LIMA, 2005; MELLO, 1999; 2005; 2006).

Diante dessa realidade, se, por um lado, é possível indagar até que ponto a educação está humanizando de forma plena e harmônica as crianças, por outro lado, é também possível destacar que diferentes instituições e professoras da Educação Infantil vêm constituindo, na prática educativa e com base em forte formação teórica, outro sentido de criança e de infância. Estas experiências (BONDIOLI, 2004, EDWARDS; GANDINI; FORMAN 1999; FREIRE, 1995; GANDINI; EDWARDS, 2002) parecem advir de pressupostos tais como a de uma criança rica em possibilidades de aprender, primeiramente, com um parceiro mais experiente, e, depois, expressando autonomamente seus aprendizados. Essa criança é, como apontam Vigotski e seus colaboradores, ativa e protagonista das suas vivências, dentro e fora das instituições educativas sistematizadas.

Por meio dessa visão, espaços, tempos e materiais são organizados intencionalmente para propiciar oportunidades propulsoras de um desenvolvimento amplo da criança e do sentido de infância que decorre dessas experiências e das produções infantis que revelam a sua cultura (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002). Como produtora de cultura, ela pode ser vista, como sujeito ativo, cuja

[...] aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de reprodução do uso que a sociedade faz do objeto; [...] o processo de aprendizagem é um processo ativo por parte da criança. Ou seja, cabe à criança realizar as atividades e não ao educador, por ela ou para ela – prática infelizmente comum nas escolas de Educação Infantil. (MELLO, 1999, p. 21).

Num contexto em que se privilegia o tempo e o espaço para a atividade da criança, a escuta da professora propicia uma ação pedagógica de mão dupla: ouvir e ser ouvido com todos os sentidos (vista, tato, paladar, olfato). A escuta das cem linguagens proclamada por Malaguzzi (1999), mostrando que, embora o adulto insista em dificultar e, até mesmo, inviabilizar a expressividade infantil, a criança surge buscando comunicar a vida que pulsa e a impulsiona para suas infindáveis expressões (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; MELLO, 2000; 2006).

Zaporózhets (1987) também ressalta o valor dessa educação humanizadora uma vez que os processos de percepção, de pensamento por imagens, que se formam na idade pré-escolar, constituem-se em elementos importantes não só na vida dos pequenos, mas também, na atividade do homem adulto: do engenheiro, do cientista, do pintor pois, nesse período, tanto o desenvolvimento intelectual quanto o motivacional e o emocional da criança fazem um aporte essencial no curso geral da personalidade humana.

Beatón (2005) destaca a importância dessa educação humanizadora e potencializadora ao afirmar que:

[...] em última instância, a criança educa a si mesma. Em seu organismo, e não em qualquer outro lugar, transcorre a luta decisiva das diferentes influências que definem sua conduta ao longo dos anos. Neste sentido, a educação em todos os países e em todas as épocas, sempre foi social, por mais antisocial que tenha sido [o conteúdo] sua ideologia. (VYGOTSKI, apud BEATÓN, 2005, p. 84, tradução nossa).

Nesse sentido, mostra que as relações entre as etapas do desenvolvimento são de caráter social e dialético, uma vez que cada etapa sucessiva do desenvolvimento nega, por sua parte, a etapa anterior, nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento, superam-se, eliminam-se e convertem-se, às vezes, em etapa contrária, superior.

Zaporózhets (1987, p. 243, tradução nossa), por sua vez, afirma:

Sublinhando a extraordinária plasticidade, a capacidade de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, os condutistas não levam em conta que esta capacidade de aprendizagem tem um caráter seletivo, específico, e que as crianças que se encontram em uma etapa evolutiva dada demonstrando sensibilidade não a todas as influências senão às influências de determinado tipo e que não dominam em forma mais eficaz senão determinados tipos de conteúdos e determinados procedimentos de atividade. Os partidários mais radicais da teoria mecanicista do desenvolvimento supõem que à criança pré-escolar se pode ensinar qualquer coisa por meio do treinamento forçado e, desta maneira, negam o fato da importância peculiar dos períodos avançados da infância e das mudanças qualitativas da psique que tem lugar nos ditos períodos do curso geral do desenvolvimento humano. Daqui alguns representantes do condutismo chegam à conclusão que o progresso ulterior do desenvolvimento intelectual da humanidade estará ligado com a abreviação da infância.

Este autor ainda destaca as conseqüências do não desenvolvimento dessas qualidades intelectuais e emocionais uma vez que será difícil superar os danos causados por essa ausência. Assim, é importante destacar que, segundo esse estudioso, se, na infância, as crianças não formarem o pensamento por imagens e a percepção direta do circundante, a inteligência do adulto pode apresentar um desenvolvimento extremamente abstrato separado da realidade concreta.

As primeiras inter-relações afetivas desfavoráveis com os adultos, o caráter defeituoso da comunicação emocional com os circundantes pode alterar a posterior formação da personalidade e levar a criança a se converter em adulto, inclusive a alcançar alto desenvolvimento intelectual, resultando num indivíduo seco e duro. Incapaz de experimentar a alegria e as desgraças de outras pessoas, de estabelecer com elas relações amistosas.

Zaporózhets (1987) defende a idéia de que a aceleração artificial do desenvolvimento da criança, por via da abreviação da infância deve ser repensada e superada, considerando que a infância do homem é muito mais longa e incomparavelmente mais rica em seu conteúdo, pelo caráter das mudanças psíquicas que ocorrem em seu transcurso diferentemente do que acontece com as crias dos animais e constitui-se numa conquista e superioridade do *homo sapiens*. Assim, Zaporózhets (1987, p. 244, tradução nossa) destaca:

[...] e agora, quando a realização de todas as enormes possibilidades potenciais que se encerram na natureza de cada pessoa, se converteu na finalidade principal de nossa sociedade, não há que se abreviar a infância mas aperfeiçoar seu conteúdo, as formas e os métodos de educação para assegurar em cada etapa evolutiva do desenvolvimento da criança a formação sucessiva, por etapas, das qualidades e capacidades da futura personalidade.

Diante dessa perspectiva, faz-se imprescindível que repensem a formação das professoras como intelectuais, pois o trabalho docente constitui-se em atividade promotora de vivências, aprendizagens e, conseqüente desenvolvimento das crianças e deles mesmos, educadores, para além do caráter, promovedor da subsistência, que aliena o trabalho docente (MELLO, 1996; 2001).

Em síntese, neste item, foi possível uma compreensão de que a criança não nasce pronta e acabada ou constrói sua personalidade de maneira passiva absorvendo as influências do meio social onde vive. Ela é protagonista desse processo e se apropria da cultura humana de maneira ativa e singular. Disso decorre que suas características naturais não criam nela qualidades psíquicas e embora proporcionem as condições necessárias para a sua formação, essas qualidades só surgem graças à apropriação da herança social, por meio de uma educação potencializadora e, também, por meio das vivências e da atividade de cada sujeito (BEATÓN, 2005; LEONTIEV, 1988; LIMA, 2005; VYGOTSKI, 1995).

1.3 Leitura e escrita – proposições teóricas

a representação simbólica, no jogo e, em uma etapa mais avançada, é, em essência, uma forma peculiar de linguagem escrita. (VYGOTSKI, 1995, p.191, tradução nossa).

Para Vygotski (1995), o faz-de-conta é um das atividades mediadoras da gênese da escrita e se encontra entre o gesto e a linguagem escrita, pois a criança, desde pequenininha, utiliza o gesto para se comunicar e expressar suas emoções e desejos e, assim, ocorre com a linguagem escrita. Desse modo, é possível afirmar que o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância se inicia muito antes da criança entrar na escola e colocar o lápis na mão e, até mesmo, antes dela começar a escrever, pois, a história da escrita remete ao desejo de expressão da criança. Por isso, a correta organização do tempo e do espaço para que ela desenhe, pinte, fale, dance, represente, modele, esculpa e brinque de faz-de-conta permite o exercício outras formas de expressão e cria as condições para que se constitua como leitora e escritora.

Diante disso, destaco, a importância do faz-de-conta e de outras formas de expressão humana para o processo de apropriação da leitura e escrita na infância e busco resgatar a pré-história da escrita a partir dos estudos de Lúria (1987; 1988) e de Vygotski (1995).

Vygotski (1995) esclarece que, do ponto de vista psicológico, o domínio da leitura e da escrita não implica apenas num treino, numa conduta externa, mecânica, impressa à criança de fora, mas como um momento supremo do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, não basta ensinar a técnica da escrita que consiste no reconhecimento e grafia de letras e palavras, utilizadas num texto, é necessário criar nela, a necessidade de ler e escrever. No entanto, nosso desejo de que a criança aprenda a ler e a escrever, o quanto antes, para ter sucesso na escola e na vida e nossas concepções sobre a escrita e sua apropriação nos conduzem a idealizar a escrita como treino ortográfico e a leitura como reconhecimento de letras e sílabas, nas quais, a criança nada lê.

Com essa “boa intenção” dos educadores, a criança fica impedida de se apropriar das bases necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita e porque, geralmente, a impossibilitamos de se expressar por meio de diferentes linguagens a partir de experiências significativas que estimulem sua expressão.

A linguagem escrita não pode ser reduzida a um emaranhado de letras porque ela é singular. Tal singularidade dá-se pelo fato de o desenvolvimento da linguagem escrita pertencer a primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural e estar relacionada com o domínio de um sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

Diante dessa complexa característica, para que a criança se aproprie da leitura e da escrita não basta apresentá-las de maneira simplista. Esta apresentação precisa estar integrada a sua vida

como a linguagem oral. Desse modo, o papel da escola da infância consiste em proporcionar-lhe vivência para que ela mergulhe no mundo da cultura, e, conseqüentemente, no mundo da cultura escrita.

Integrada à vida da criança, como a linguagem oral, a linguagem escrita será apropriada sem grandes esforços e emergirá das necessidades naturais de comunicação com os outros. Portanto, precisamos fazer da escrita uma necessidade de quem vive numa sociedade que se expressa por meio desse instrumento cultural. Deste ponto de vista, são as situações reais de escrita e de leitura que as tornam comuns e as integram, naturalmente, na infância. Não se trata de igualar a leitura e a fala, mas apresentar a escrita com a mesma naturalidade com que apresentamos a linguagem oral, em seu uso, ensinando a escrever para dialogar com o mundo e não para juntar letras.

Segundo Mello (s.d.), as crianças convivem com portadores textuais variados: cartazes, panfletos, placas, cartões, convites, impressos de contas a pagar, bilhetes, listas, dentre outros. No entanto, na escola da infância, essas vivências vêm sendo relegadas a um segundo plano em detrimento de uma alfabetização fragmentada, onde se decoram letras, palavras e se treina a escrita exaustivamente, sem sua função social. Os bilhetes aos pais são escritos longe das crianças, os registros diários da professora são realizados à parte da rotina com elas. Desse modo, além de escrevermos longe das crianças, lemos pouco para as pequenas e menos ainda para as pequenininhas.

Mello (s.d.) esclarece que

[...] a aprendizagem da escrita e da leitura, da mesma forma que a aprendizagem da fala, segue a lei geral do desenvolvimento humano. Esta lei envolve a categoria de internalização que defende que antes de se tornar individual, uma capacidade é vivida coletiva ou socialmente. Ou seja, a criança cria para si a necessidade de escrita quando vivencia a escrita socialmente - coletivamente - utilizando a escrita de acordo com a função para a qual foi criada: registrando para lembrar mais tarde, escrevendo cartas para se comunicar com pessoas distantes, criando um livro de histórias, escrevendo seu nome num trabalho para identificá-lo.

Vale lembrar que a apropriação da escrita propicia um salto no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, pois abre o acesso para o conhecimento elaborado do mundo, amplia as redes neurais - o que permite procedimentos de raciocínio cada vez mais complexos. (MELLO, s.d.).

Contraditoriamente, as crianças dedicam longo tempo da rotina da escola na infância, ao treino da escrita, no entanto, esse exercício não pode ser considerado como um tempo de contato com a cultura escrita, porque as ações educativas não se centram na função social da escrita. Essas ações têm por objetivo puro e simples ensinar a ler e a escrever e, nessa busca, utilizamos uma metodologia artificial constituída por exercícios motores que impossibilitam o uso da escrita para

a expressão, para a comunicação ou para o registro, [a leitura, por sua vez, não é utilizada] para receber notícias ou obter informações sobre algo que não sabemos. De um modo geral, as salas onde ensinamos a ler e a escrever estão repletas de letras e até de palavras que têm a letra inicial destacada, mas não de textos que sejam a expressão do desejo de escrever das crianças e que criem o desejo de ler nas crianças. Tampouco são textos que expressem a cultura escrita. (MELLO, s.d.).

Assim, por meio de métodos de ensino pautados numa aprendizagem artificial que exige um grande esforço tanto da professora, quanto da criança – sobretudo desta, a linguagem escrita é apresentada como algo que se basta a si mesmo, que não faz parte da infância, e, portanto, o interesse em aprendê-la não surge das necessidades cognoscitivas, criadas na criança, e muito menos integra sua iniciativa e atividade.

Nesse contexto,

[...] a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar o piano. Com semelhante proposição, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, porém não o introduzem na natureza da música. (VYGOTSKI, 1995, p.183, tradução nossa).

Nesse sentido, para a criança se apropriar da leitura e da escrita, para que o sistema externo de meios se converta numa função psíquica, numa habilidade integradora de seu próprio comportamento cada vez mais consciente e independente e componha a sua própria linguagem, é preciso que ela percorra um longo e complexo processo de desenvolvimento que tem suas premissas também no jogo de faz-de-conta (VYGOTSKI, 1995).

Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa) amplia essas idéias ao afirmar que a linguagem escrita consiste

[...] [num] sistema de signos [...] que representa um simbolismo de segundo grau que se transforma pouco a pouco em simbolismo direto. Isto significa que a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexa, quer dizer, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas.

Se a escrita representa a fala e esta a realidade, a fala como representação da realidade está entre a realidade e a escrita, mas, para que a criança aprenda a escrever é necessário que a ligação intermediária entre ambas desapareça gradualmente e se transforme num sistema de signos que represente diretamente a realidade. Em outras palavras, ela deve escrever para registrar vivências significativas e para se comunicar com o outro e não para decodificar os sons das palavras que revelam essa realidade. Ao ler, a criança não deseja descobrir apenas os sons por trás das palavras, mas, interpretar sentimentos, idéias, enfim, entender a realidade (MELLO, 2003).

Com esta prerrogativa Vygotski (1995) permite estabelecer a relação entre oralidade e escrita, pois, a oralidade se interpõe entre a realidade e a escrita. Por isso, é preciso que o envolvimento da criança na escola, também, se dê por meio da expressão oral, essencial para o desenvolvimento da inteligência. Nesse sentido, as palavras são a matéria prima com que se expressa o pensamento, “[...] se faltam as palavras, falta o pensamento. A palavra estabiliza um sentido, organiza o mundo para aquele que passa a ver e a conhecer a cultura humana e a natureza; com ela, ampliamos nossa memória, nosso conhecimento do mundo, o controle de nossa própria conduta que se exerce pela linguagem interna.” (MELLO, 2003, p. 191).

Vygotsky (1988) afirma que a linguagem interna permite a relação dinâmica entre pensamento, palavra e significado e é dirigida a nós mesmos, em outras palavras, possibilita a tradução da palavra em pensamento. Ela se vale de palavra, mas no sentido mental e é precisamente o que consiste o ato de leitura; uma síntese extrema do pensamento que conta com um único interlocutor e com um contexto no qual se subentende o enunciado. Já a linguagem externa é dirigida para o outro e possibilita a tradução do pensamento em palavras. Conforme reiterado, a evolução no processo de apropriação da linguagem escrita inicia-se antes da criança falar, nos primeiros signos visuais e segue o mesmo desenvolvimento natural da fala. Dessa maneira, Vygotski (1995, p. 186) afirma que “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, freqüentemente, um gesto que se garante”.

Disso se depreende que um dos momentos que une o gesto e o signo escrito é representado pelas garatujas que aparecem no desenho na criança, nas quais, ela passa à representação, assinalando com o gesto o que pretende representar. Dessa maneira, o sinal deixado por ela no papel é um complemento utilizado para representar o gesto: o sinal deixado pelo lápis pode ser considerado uma manifestação que estabelece uma ligação entre gesto e desenho (VYGOTSKI, 1995).

Vygotski (1995) exemplifica esses instantes de união entre o gesto e a representação ao observar uma criança representando o ferrão de um mosquito com um gesto, aparentemente, pungente da mão com a ponta do lápis e ao observar essa mesma criança traçar uma linha na vertical para desenhar a escuridão que se produz ao fechar as cortinas. Neste último exemplo, o movimento que a criança tenta imprimir no papel por meio do desenho não expressa o seu desejo de desenhar o cordão e sim o gesto de fechar as cortinas.

A ligação inicial entre gesto e linguagem escrita se dá, também, portanto, mediante o faz-de-conta, uma vez que, conforme assinalado anteriormente, durante esse jogo, os objetos são substituídos por outros, se convertem em signos seus. O que importa, nesse caso, não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que o designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com a ajuda do objeto, o gesto representativo, servindo de ponto de aplicação e “[...] somente nisso, consiste a chave de toda a função simbólica nos jogos infantis.” (VYGOTSKI,

1995, p. 187). Desse modo, o movimento da criança, seu próprio gesto, confere a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. Essa atividade representacional está plena de gestos indicadores: folhas pequenas, pedrinhas e outras sementes podem se transformar, por exemplo, no arroz que se joga nos noivos quando estes deixam o altar. Esses elementos viabilizam a realização dos gestos de erguer o braço, abrir a mão e lançar o arroz na cabeça dos noivos quando as crianças brincam de casamento.

Desse ponto de vista, o faz-de-conta pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e assinala o significado dos diversos enredos e objetos. Só na base dos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo seu significado assim como o desenho, apoiado no começo pelo gesto, se converte em signo independente.

Conforme assinalado, já nos primeiros faz-de-conta, a criança de quatro/cinco anos é capaz de realizar a designação verbal convencional do objeto. Nesse período, as crianças apresentam a capacidade de planejar suas ações e combinam com antecedência os papéis a serem desempenhados. Portanto, é possível assinalar uma conexão lingüística que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação por separado.

Correlacionando esse período com a evolução da garatuja na criança, Vygotski (1995) afirma que aí se produz na criança uma atitude completamente nova frente as suas garatujas que, pela primeira vez, se convertem em signos mnemotécnicos. Por exemplo, a criança distribui no papel as linhas traçadas, porém, de tal forma que cada linha se relacione com uma frase determinada. Deste modo, as linhas desenhadas tornam-se signos indicadores primitivos para a memória, o signo daquilo que se deve reproduzir. Nesse sentido, por meio dos estudos de Vygotski (1995), é possível perceber que a etapa mnemotécnica consiste na primeira fase antecessora da escrita. No processo de apropriação da escrita, paulatinamente, a criança vai transformando os riscos indiferenciados em signos indicadores, uma vez que os riscos e garatujas sinalizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos e estes últimos oferecem suporte aos signos. Diante disso, Vygotski (1995, p. 97, tradução nossa), assinala que o “[...] jogo, [o] desenho e [a] escrita podem ser representados como diferentes períodos do desenvolvimento da linguagem escrita (único por sua essência)”.

Acompanhando esse raciocínio, Lúria (1988, p. 145) afirma que

para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio

comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver.

Desse modo, trata-se de uma função psicológica cultural, mediatizada pelas relações sociais, um tipo de signo auxiliar que não tem correspondência com as imagens, conceitos ou idéias que a criança deseja registrar, pois, a escrita representa a fala que, por sua vez, se remete aos objetos da realidade. Por isso, a escrita é um complexo procedimento, elaborado há milhares de anos pelo homem em seu desenvolvimento cultural e só será apropriada pela criança se, nos anos pré-escolares de seu desenvolvimento, ela tiver assimilado e elaborado procedimentos que possibilitam a ela escrever e expressar suas idéias por meio desse instrumento da cultura humana. A escrita da criança envolve procedimentos primitivos e próprios que são utilizados por ela para escrever como o adulto e que cumprem funções semelhantes às da escrita convencional. Esses procedimentos desaparecem quando se propõe às crianças um sistema simplificado e estandarizado de signos, presentes na cultura humana. No entanto, os procedimentos rudimentares (desenhos, grafismos, dentre outros) apresentados por elas são fundamentais para que ela domine o sistema de escrita (LÚRIA, 1987, tradução nossa).

A apropriação da leitura e da escrita só acontece quando a criança passa a diferenciar sua relação externa com o mundo e a estabelecer uma relação funcional com as coisas, então, podemos dizer que, nesse momento, se iniciam as formas intelectuais complexas do comportamento humano (LURIA, 1987). Por isso, Mello (2003) assinala que a passagem do brincar para a atividade de estudo só acontece se ela, aos poucos, deixar de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e se interessar, cada vez mais, pelas atividades de leitura e de escrita. Isso nos faz retomar a importância do faz-de-conta e, para tanto, do tempo livre na rotina do Ensino Fundamental para que a criança possa viver um tempo em que seja criança.

Davidov; Márkova (1987) e Davidov (1988) afirmam que a atividade de estudo se forma na criança dos seis aos dez anos. Nessa atividade se desenvolvem o pensamento teórico e a consciência bem como as capacidades correspondentes tais como: reflexão, análise, planejamento mental e, também, as necessidades e motivos de estudo.

Nessa linha de pensamento,

A unidade fundamental (célula) da atividade de estudo é a tarefa de estudo. A principal diferença entre esta e outras tarefas consiste em que sua finalidade e resultado é a transformação do próprio sujeito atuante e não a transformação das coisas com as quais atua o sujeito [...] não é possível nenhuma transformação no sujeito fora das ações objetivas que ele realiza. O resultado da atividade de estudo, na qual tem lugar a assimilação de

conceitos científicos, é, antes de tudo, a transformação do aluno mesmo, seu desenvolvimento. Em geral, se pode dizer que esta transformação é a aquisição pela criança de novas capacidades, quer dizer, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade, cujo produto são as transformações no aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação; nisto consiste sua principal particularidade. (ELKONIN, apud, DAVID; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa).

Conforme reiterado, a leitura e a escrita caracterizam a atividade de estudo. Lúria (1987) contribui para o entendimento do que seja a leitura e a escrita ao revelar a pré-história da escrita e ao afirmar que essa compreensão implica num entendimento das condições em que essa apropriação aconteceu, bem como no entendimento dos fatores que formam as forças motoras desse desenvolvimento. Tal compreensão permite descrever os estágios pelos quais a criança transita até se apropriar da leitura e da escrita enfatizando, ainda, que esse domínio deve ser iniciado no período pré-escolar.

A partir das pesquisas de Lúria (1988), percebe-se que o desenho se constitui, também, numa etapa importante do processo de apropriação da escrita na criança e seu desenvolvimento não é linear: quando a criança percebe que seus traços podem significar algo, ela percebe que pode representar pessoas, objetos, ações e esses se tornam signos.

Vygotski (1995) declara que a verdadeira linguagem escrita da criança se desenvolve provavelmente de modo semelhante, passando do desenho dos objetos ao desenho das palavras e que todo o segredo do ensino da linguagem escrita se firma na preparação e na organização concreta desse passo natural. Portanto, o jogo de faz-de-conta surge como uma premissa para a preparação das etapas mais primitivas da escrita e deve ser estimulado pela professora para que a criança dele se aproprie.

Com relação à leitura, o autor a focaliza como uma forma superior da linguagem que possui características próprias. A leitura como atividade permite maior fixação e movimentação dos olhos enquanto ela acontece resultando numa compreensão maior, uma vez que a verbalização dificulta a leitura, atrasa a percepção e fraciona a atenção. Dessa maneira, a atividade de leitura significa a compreensão, não reprodução figurativa dos signos lingüísticos e nem mera correspondência fonética. O processo de compreensão da leitura consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo.

Vygotski (1995), pelo exposto, não se opõe ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. Ele ressalta que essas atividades devem ser trabalhadas num ensino organizado e intencional, no qual tais fazeres se façam necessários e desde que formadas nas crianças as bases orientadoras para essa apropriação.

A apropriação dessa capacidade se faz necessária pois a aprendizagem da linguagem escrita, tanto na leitura quanto na produção de textos, se diferencia da aprendizagem da linguagem oral, pois exige da criança dupla abstração: lidar com uma linguagem que se apresenta no plano das idéias, veiculadas pelas palavras e, que, ao mesmo tempo, conta com ausência do interlocutor no momento da escrita. A escrita é, portanto, uma representação de segunda ordem pois, representa a fala que por sua vez, representa o mundo real.

Para ser apropriada a escrita precisa passar a ser uma representação de primeira ordem, ou seja, a fala precisa ser substituída como elo intermediário e a escrita precisa remeter-se diretamente ao real, em fim, representá-lo.

A mediação da professora nesse processo é fundamental pois pode provocar, nas crianças, a necessidade de expressão por meio da fala e promover o processo de ensino-aprendizagem. Pode, assim, criar condições necessárias ao desenvolvimento das funções intelectuais superiores. Para tanto, é imprescindível desenvolver nas crianças os vários tipos de linguagens para que possam se apropriar da escrita, a mais complexa de todas as linguagens.

Dessas afirmações se depreende que as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos e das pequenas e para seu desenvolvimento harmônico, não se formam por meio de um ensino forçado, prematuro, dirigido para a extinção ou abreviação da infância, a transformar antes do tempo, a criança em pré-escolar e em escolar (MELLO, 1999; s.d.; 2005; MUKHINA, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987).

Enfatizando a importância de condições pedagógicas adequadas à educação das crianças, Mello (s.d.) destaca a importância de militarmos em favor da consagração de um espaço para a brincadeira nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental destacando que, "para aqueles que passaram sua infância brincando nos quintais e nas ruas, o anúncio desta discussão pode soar estranho, mas para as muitas crianças de nossos dias que já têm suas vidas organizadas por agendas semanais, esta discussão é questão de liberdade ou opressão" .

A defesa de uma educação libertadora implica em pensar a educação das crianças considerando-se as etapas de desenvolvimento historicamente constituídas, o que significa valorizar e explorar as atividades principais de cada período da vida humana para que educação e instrução não sejam confundidas. Tal atitude em nossas creches, pré-escolas e instituições educativas de Ensino Fundamental que, passam a receber as crianças de seis anos pode contribuir para diferenciar escola da infância de escola. Com isso, ajudamos a superar as ações pedagógicas voltadas para a antecipação da escolaridade e para a alfabetização precoce, na intenção de garantir a mão de obra do futuro, o desenvolvimento intelectual das crianças e, nesse bojo, a aceleração do progresso tecnológico da sociedade.

Conforme Mello (s.d.),

frente aos rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças têm tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao ensino fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se tornou uma luta pelo direito à infância.

Desse pensamento, infere-se que a garantia desses direitos implica na concretização de atitudes pedagógicas voltadas para a formação das bases orientadoras do desenvolvimento infantil, e, do processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Nossas crianças têm direito ao faz-de-conta, a outras brincadeiras, ao tempo livre e ao convívio com outras crianças a fim de atribuir um significado ao mundo cultural no qual estão imersas, precisam conhecer a natureza e a si mesmas, para produzirem a cultura infantil. A infância é um período especial da vida em que a criança não precisa se preocupar em buscar a própria sobrevivência e nem ser produtiva. Essa conquista histórica precisa ser valorizada para a concretização do conceito de criança como capaz ainda em construção (MELLO, s.d.).

Deste ponto de vista, a Teoria Histórico-Cultural fundamenta a defesa pelo direito à brincadeira e de outras atividades infantis, como condição essencial não somente para que a criança exerça sua cidadania mas,

como condição essencial para a máxima formação daquelas funções psicofisiológicas –como a memória, a linguagem, o pensamento, a atenção, a percepção– que chamamos inteligência e, também, da personalidade solidária das novas gerações expressa pela formação da identidade, pelo domínio da vontade, pelo controle da própria conduta e pela formação dos sentimentos, das emoções e dos valores. (MELLO, s.d.).

Enquanto brinca de faz-de-conta, a criança desenvolve a capacidade de pensar cientificamente os fenômenos da natureza a fim de compreender o mundo que a cerca. Os significados atribuídos mudam com o passar do tempo, porém, nessas oportunidades, ela relaciona-se com outros pequeninos e com os adultos, elabora explicações para suas indagações, estabelece relações, exercita a memória, forma novas funções como a fala, o pensamento, a imaginação, memória, controla a própria conduta, exercita a formação de sua identidade, a criação de uma imagem positiva de si mesma, aprende a viver em grupo, desenvolve a percepção do tempo e do espaço, planeja ações, diálogos e atitudes, enfim, desenvolve habilidades complexas exigidas pelas sociedades modernas. Aprende, assim, atitudes e capacidades que constituem sua vida presente e, ao mesmo tempo, formam

as bases de seu futuro desenvolvimento e exercício e aprofundamento da cidadania na escola e na vida.

A preocupação em antecipar o desenvolvimento infantil vem sendo influenciada, segundo Mukhina (1996, p. 63, grifo da autora) pelo fenômeno de aceleração. Segundo ela

[...] as crianças de hoje se desenvolvem muito mais rapidamente do que as de outras épocas nem tão distantes. Essa diferença é evidente, sobretudo no desenvolvimento físico. Atualmente, as crianças de seis anos são em média, 7 centímetros mais altas e 3 quilos mais pesadas do que as crianças de sua idade há quarenta anos. Esse fenômeno recebe o nome de *aceleração*. Essa aceleração não é apenas física; também se faz notar no desenvolvimento psíquico e, em particular, no intelectual. Isso se deve à mudança de condições de vida: as crianças de hoje, escutam rádio, assistem televisão, recebem informações muito mais variadas do que em outras épocas; além disso, os adultos prestam mais atenção à educação delas. Essas possibilidades de desenvolvimento intelectual acelerado do pré-escolar incitaram alguns psicólogos, pedagogos e pais a acelerarem artificialmente o desenvolvimento intelectual das crianças, formando nelas modos de pensar que seriam mais adequados à idade escolar. Um desses métodos consiste em propor às crianças problemas mentais que elas precisam resolver através de raciocínios verbais e abstratos. Trata-se de um caminho equivocado, que não leva em consideração as características da etapa pré-escolar, com seus interesses e ações próprias. Tampouco considera que o ensino do pré-escolar deverá tender a educar a imaginação, e não ao pensamento abstrato.

Tais oportunidades de desenvolvimento da criança vêm sendo relegadas a um segundo plano, uma vez que, na realidade educacional atual, os espaços escolares estão sendo cada vez mais higienizados e explorados com a finalidade de conduzir as crianças a decorarem letras e a serem submetidas a sondagens com base em Ferreiro (1985) que supostamente, constituir-se-iam recursos adequados na elaboração das hipóteses de escrita. Assim, ao serem forçadas a aprender a ler e a escrever, as crianças vêm-se diante de um desafio ao qual ainda não podem corresponder por não terem se apropriado da função simbólica da consciência.

Nessa perspectiva pensamos o processo de apropriação da leitura e da escrita como uma das formas de humanização do homem. Sendo a educação o único instrumento por meio do qual o homem humaniza-se, “[...] é melhor um ensino não espontâneo, consciente, que dê à criança o que ela necessita e garanta seu pleno desenvolvimento. Para isso, é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar à criança nas várias etapas da infância.” (MUKHINA, 1996, p. 50). Isto quer dizer que a zona de desenvolvimento imediato ou próximo da criança, situada entre o que ela é capaz de realizar com a ajuda do adulto e o que é capaz de realizar por meio de seu próprio desenvolvimento, deve ser estimulada pelo ensino que, por sua vez, “[...] não tem de se adaptar ao desenvolvimento, não deve ir a reboque do desenvolvimento.” (MUKHINA, 1996, p. 50).

Mukhina (1996) acentua que a aprendizagem da leitura e da escrita é mais apropriada à idade escolar e considera que, embora as etapas do desenvolvimento psíquico da criança sejam de natureza histórica, elas não podem ser estabelecidas todas de uma vez. Com essas reflexões, a autora mostra que se existirem forças de influências negativas e se a criança receber desordenadamente todo tipo de conhecimento e dados, pode ocorrer o esgotamento da zona de desenvolvimento proximal da criança. Por isso, faz-se necessário valorizar e viabilizar um ensino intencional e sistematizado potencializador dessas apropriações pela criança considerando a atividade principal de cada período da infância. A zona de desenvolvimento proximal é um dos conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural e se refere a uma esfera de desenvolvimento em potencial apresentada pela criança que deve ser provocada para que surjam novas aprendizagens e se amplie o desenvolvimento das capacidades humanizadoras do homem. Mukhina (1996) enfatiza a importância de o ensino incidir sobre essa zona de desenvolvimento proximal e não distante dela, pois, se assim o fizermos, estaremos provocando aprendizagens alheias às capacidades cognitivas infantis, o que poderá ocasionar um desgaste emocional e cognitivo na criança, frustrando-a por não conseguir corresponder às exigências do adulto.

As reflexões acima, possibilitam afirmar que o ensino deve atuar sobre os períodos sensíveis de desenvolvimento da criança. Estudos demonstram que o ensino exerce maior influência nas qualidades psíquicas em desenvolvimento (MUKHINA,1996). Na infância pré-escolar, as atitudes educacionais devem incidir sobre o faz-de-conta sem fazer dele um *laisse faire* e sem assumir fins didáticos para alfabetizar as crianças.

Mello (s.d.) corrobora a relação entre faz-de-conta e leitura e escrita acentuando que, por meio do brincar,

a criança desenvolve uma função essencial para a apropriação da linguagem escrita: a função simbólica, isto é, a capacidade de utilizar um objeto representando ou simbolizando outro. Ao brincar com um pedaço de madeira que representa um carro, a criança cria as bases para entender que a escrita representa o nome da coisa e que o nome, por sua vez, representa a coisa real. (MELLO, s.d.).

Desse modo, o faz-de-conta contemplado na rotina das instituições educativas, constitui-se num dos elementos da pré-história da escrita.

Em síntese, tais idéias permitem destacar a importância do conhecimento, por parte da professora, das regularidades do desenvolvimento da criança para que se perceba a atividade docente como forma de intervenção positiva na formação da personalidade da criança, assim como na configuração de seu desenvolvimento harmonioso. Da mesma forma, o valor do faz-de-conta como atividade principal da infância que proporciona o aprimoramento da função simbólica da consciência, essencial no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Já os conceitos de homem e de criança apontados pela Teoria História-Cultural e apresentados ao longo deste capítulo, justificam o entendimento de que o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância deve ser apresentado de maneira contextualizada para que a criança adquira o porquê, para quê e como representar suas idéias por meio da escrita. Desse modo, ela pode ampliar seu conhecimento de mundo por meio da leitura e da escrita, pois estas serão apresentadas para a construção do sentido da escrita como um instrumento cultural que tem uma função social.

Os conhecimentos elaborados neste trabalho, mormente, os que abrangem o papel do jogo de faz-de-conta no desenvolvimento humano e sua influência no processo de apropriação da leitura e da escrita são corroborados por dados coletados e analisados na pesquisa e serão apresentados no capítulo quatro.

No próximo capítulo, amplio a reflexão sobre o jogo de faz-de-conta, destacando seu surgimento histórico e sua importância para o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR NA INFÂNCIA

Todo pedagogo sabe que é muito mais difícil organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares do que qualquer outra ocupação. Estas dificuldades estão associadas, antes de tudo, pelo fato de que, na organização do jogo, o papel e as funções do pedagogo não estão claros e não estão definidos como em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo faz com que, às vezes, o pedagogo em vez de jogo criativo (no qual freqüentemente, provoca alteração de ordem, ruído, etc.) preferir organizar tarefas nas quais tudo transcorre tranqüila e facilmente. (ELKONIN, 1987, p. 84-85, tradução nossa).

Elkonin (1987) permite pensar o lugar ocupado pelo brincar na rotina de nossas instituições de Educação Infantil e o papel que a professora assume nessa atividade, e desperta alguns questionamentos: o desconhecimento, por parte da professora, de como provocar o jogo de faz-de-conta na criança e de como deve participar e enriquecê-lo, influencia no aprendizado significativo a um pleno desenvolvimento da criança na infância?

Por meio do jogo de faz-de-conta, a criança tem oportunidade de ir conhecendo e interpretando o mundo de objetos e pessoas, o que envolve a apropriação de conceitos, de ações e de atitudes socialmente construídos e mediatizados. Ela vive tempo e ritmo particulares, provavelmente, em muitas situações e contextos diferentes do tempo institucionalizado. A citação acima permite, ainda, inferir que considerar o brincar como um fazer provocativo de “indisciplina” pode servir de pretexto para a organização de fazeres, por meio dos quais a criança permanece, silenciosa, sentada o tempo todo e mantenha a “organização” do espaço escolar, contribuindo, assim, para a “tranqüilidade” da professora.

Diante dessas situações, considero necessária uma discussão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento humano. Tal situação permite ampliar a compreensão da relação entre o brincar, a leitura e a escrita o que possibilita o entendimento da importância de se preservar e cultivar o lúdico nas instituições de Educação Infantil e, também, na escola de Ensino Fundamental.

Tendo isso por base, neste capítulo, amplio a compreensão do desenvolvimento infantil e o papel do brincar para tal, particularmente no que se refere à educação das crianças entre três e seis anos. Neste ínterim, divido este capítulo em três itens: no primeiro, discuto o conceito de atividade, no segundo, apresento um estudo sobre a importância do brincar para desenvolvimento infantil e, no terceiro, reflito sobre outras atividades promotoras de desenvolvimento.

2.1 O conceito de atividade

[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar a vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam a sua vida, assim são eles. [...] O primeiro ato *histórico* destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de *produzir seus meios de vida*. (MARX, 1977, p. 27, grifos do autor).

Desse pensamento decorre uma reflexão acerca da importância da atividade humana como elemento imprescindível de produção e de reprodução da existência humana. A criança estando inserida numa determinada sociedade, busca compreender, interagir e se apropriar dessas formas de atividade. Assim, essa compreensão do que seja o mundo dos homens e a conseqüente atuação sobre ele, inicia-se na infância. A atividade não é um ato presente apenas na vida adulta, a criança também se humaniza por meio das atividades próprias.

A concepção de Atividade consiste num dos eixos centrais da Teoria Histórico-Cultural e, conseqüentemente, deste trabalho de pesquisa, considerando que o foco desta investigação é o brincar como atividade promotora do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida e como este fazer possibilita a apropriação das bases orientadoras necessárias para o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância.

Leontiev (1988, p. 68) caracteriza a atividade como

aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade a um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Para esta discussão, apresento exemplos relativos à prática pedagógica com o intuito de construir elos mediadores entre este conceito e os fazeres, constituídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao destacar a prática é possível verificar situações lúdicas tais como crianças brincando e se esquecendo do tempo, sendo necessário lembrá-las de que o tempo destinado à brincadeira estava se esgotando e que era hora de guardar os brinquedos e de ir embora, muitas vezes, ouvindo suas reclamações: "Já?!", "Que horas são?!", "Já são cinco horas?", "Podemos brincar mais um pouquinho?!", "Ah! Não! Eu não vou guardar os brinquedos!", é possível inferir que o objetivo dessa

atividade (brincar) coincidia com o seu motivo (envolver-se no processo do brincar ou no jogo de faz-de-conta), o que, segundo Leontiev (1998), pode ser entendido como atividade.

Abaixo, apresento outro exemplo de atividade:

Num dia de aula algumas crianças comentam que, no caminho para a escola, encontraram o pássaro “Quero-quero”, e, ao provocá-lo, foram atacadas por ele. Aproveito a oportunidade e procuro envolver a classe na produção de um texto coletivo sobre o assunto. No entanto, a maioria das crianças parece preocupada em concluir a tarefa para ir brincar, por isso, é possível afirmar que, aparentemente, estão motivadas a escrever o texto por um motivo externo (brincar). Assim, neste fazer, o motivo e o objetivo não coincidiram porque as crianças não desejavam escrever o texto coletivo para aprender a escrever e sim para brincar.

O brincar poderia ser entendido aqui como uma atividade e o escrever um fazer que ainda não poderia ser percebido como atividade pelas crianças e, por isso, constituía-se como um fazer educativo ao qual elas não atribuíam um sentido. Por isso, a construção do texto coletivo pode se transformar num obstáculo a ser vencido para que as crianças possam brincar, sendo, pois, um motivo, apenas compreendido ou aparente, insuficiente para mover seu fazer e não numa atividade movida pelo desejo de escrever para expressar suas emoções e idéias (LEONTIEV, 1988). Do ponto de vista pedagógico, isso implica que nem sempre os objetivos propostos pela professora são entendidos e assimilados pelas crianças, uma vez que os mesmos podem não responder às expectativas do conhecimento infantil.

No exemplo acima, a escrita não se constitui numa atividade para as crianças porque, seu objetivo é reduzido à necessidade de aprender a escrever ou assimilar conteúdos escolares (paragrafação, pontuação, gramática, coerência, coesão, dentre outros elementos). No entanto, a relação entre o brincar (atividade) e a escrita do texto coletivo sobre o “Quero-quero” (ação) não é negativa, mas viabiliza a ação de escrever, uma vez que, segundo Leontiev (1988, p. 69), “[...] há sempre uma relação particular entre atividade e ação, sendo [...] esta a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade”.

O paralelo entre brincar e escrever o texto coletivo poderia impulsionar o desejo de novas aprendizagens nas crianças, desde que na escrita do texto coletivo haja um processo, uma forma de desdobramento da atividade que capte/crie um novo interesse, uma nova necessidade. Isso seria possível se escrever passasse a se constituir num instrumento, por meio do qual, as crianças atingissem o objetivo de ter um texto escrito para registrar algo importante para a turma, enviar uma informação a alguém, organizar um roteiro de entrevista, produzir um conto, uma história, um roteiro para uma peça de teatro, dentre outros, esse fazer se tornaria atraente para as crianças. Portanto, é

possível afirmar que a escrita não pode se constituir numa atividade com um objetivo equivocados, com um fim em si mesma e distante de produções escritas de caráter social (MELLO, 2005).

Desse modo, a professora oportunizaria aos seus alunos a possibilidade de substituir o motivo eficaz, ir brincar depois de terminar as tarefas propostas em sala, mas registrar para se comunicar com alguém distante ou transmitir emoções. Isso pode acontecer quando as atividades de escrita apresentam conteúdos envolventes, adequados, garantindo o fazer das crianças, principalmente, possibilitando a apropriação de mais um interesse cognitivo na infância e a atribuição de um sentido às experiências educativas (MELLO, 2005).

Contribuindo para esclarecer ainda mais essas conclusões, Leontiev (1988, p. 70-71) afirma: “[...] só motivos apenas compreensíveis tornam-se eficazes em certas condições, é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade.” Também explicita que nesse momento: “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades [das crianças], o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”.

As reflexões acima permitem assinalar que são variados os motivos que impulsionam a realização da ação em diferentes atividades. Por exemplo, a criança pode utilizar-se da escrita em sua função real ou social para comunicar-se com alguém distante, expressar seus sentimentos, informar, divertir o outro, para recordar algo, relatar algo a alguém. O objetivo de escrever pode concretizar-se por diferentes ações, na produção de cartas para destinatários reais, poesias, relatos, bilhetes, roteiros de entrevista, dentre outros. Nesse sentido, é tarefa da instituição educativa criar novos centros de interesses para a aquisição da aprendizagem, e o desejo de se expressar pela escrita e outras formas de linguagem.

Assim, é possível afirmar que o sentido dado pela criança à forma de utilizar-se da escrita e as condições adequadas e necessárias para sua realização determinarão a ação que será realizada para atingir o objetivo (escrever) (LEONTIEV, 1978). Essa ação de escrever é realizada por diferentes operações que nada mais são do que os modos de realização de uma ação (LEONTIEV, 1988). A criança localiza o espaço da folha onde escreverá, pega o lápis, coloca sua ponta sobre a linha, respeita as margens do papel, grafa com letra de forma ou manuscrita, pensa no que vai escrever, na forma como se escreve os diferentes textos, estrutura seus parágrafos, pontua o texto, passa suas idéias para os símbolos da língua. Em outras palavras, utiliza-se de procedimentos para atingir o objetivo de escrever. Cada uma dessas operações, no momento da aprendizagem, transforma-se em ações que vão sendo superadas e substituídas por outras. Quando a criança precisa aprender como se segura um lápis para escrever é preciso adequar os movimentos das mãos ao uso do lápis (instrumento humano e não natural). Segurar o lápis constitui-se em seu objetivo nessa oportunidade.

Quando esse objetivo é atingido ele é superado e dá lugar à outra necessidade que pode ser escrever, por exemplo, em cima da linha, grafando as letras da língua materna.

Sendo assim, é possível inferir que as ações estão relacionadas aos objetivos e as operações se relacionam com as condições concretas para a realização da ação pretendida (LEONTIEV, 1988). Em outras palavras, uma ação pode conservar seu objetivo, mas, mudando suas condições de realização, mudam-se também as operações que a possibilitarão.

Outros aspectos se diferenciam entre as operações e as ações. A ação se origina no intercâmbio das atividades, desse modo, a criança pode optar por uma forma de ação dentre aquelas que podem levá-la a atingir seu objetivo. Já a operação se modifica à medida que desintegra a ação e inclui nela outras ações. Segurar o lápis de maneira adequada, respeitar a margem, escrever sobre a linha não são mais problemas para a criança quando ela já dominou essas formas de ação.

Na seqüência, essas ações se integram a outras mais complexas, como por exemplo, conseguir grafar as palavras corretamente, pensar na estrutura do texto, respeitar a paragrafação e a pontuação. Dominar a estrutura geral da grafia de um texto passa a ser uma operação para adequar as palavras à idéia a ser transmitida (a criança passa a se preocupar com a harmonia do texto, com sua coesão e coerência). Estruturar um texto – tendo todas as ações e as operações conscientes – portanto, deixa de ser um ato realizado com um objetivo específico para se integrar a um processo mais global. De acordo com Leontiev (1988), faz parte do processo de automatização dessas ações e operações.

Desse modo, o caráter complexo das ações forma-se por meio da automatização das operações de uma ação, mesmo que, na estrutura geral da atividade, seu lugar se modifique. Mesmo que a operação deixe o nível das ações conscientes ela não perde "[...] os traços gerais de um processo consciente." (LEONTIEV, 1998, p. 80-81), constituindo-se num nível mais elaborado de ações. Ainda segundo esse autor, o conhecimento da psique infantil só é possível por meio da análise do desenvolvimento da atividade na criança e de como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 1988, p. 63).

As proposições precedentes permitem afirmar que a atividade refere-se à própria condição de vida e ao desenvolvimento dos processos reais da vida da criança, conforme aponta Leontiev (1988).

[...] a vida ou a atividade como um todo não é constituída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos

menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, desse modo, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal em geral. Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade. (LEONTIEV, 1988, p. 63-64).

Para ampliar, ainda mais, essa compreensão faz-se necessário esclarecer o que venha a ser *o tipo principal de atividade* ou *a atividade principal*. Esta não é a atividade na qual a criança passa a maior parte de seu tempo, “[...] mas, é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento.” Leontiev (1988, p. 65).

Ratificando essa proposição, é possível ressaltar que:

ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo: a instrução [...] que se desenvolve em primeiro lugar na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente, a atividade principal deste estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis de imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos [...]. A Atividade Principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil [...]. É precisamente no brincar que a criança, no período escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (LEONTIEV, 1988, p. 64-65).

Com base nisso, tendo consciência de que o brincar constitui-se em atividade principal da criança até por volta de seis/sete anos de idade, é essencial oportunizar vivências que o enriqueçam, tais como passeios, assistir a peças de teatro, visitas a exposições, conhecimento de diferentes profissões, intercâmbio com pessoas de diferentes idades, interação com seus colegas, e, também, outras atividades promotoras de desenvolvimento, dentre as quais o desenho, a pintura, a música, a dança, os jogos de regras, de movimento, de construção, dentre outras.

É importante salientar que essa preparação para a transição de uma atividade a outra, envolve

[...] muito tempo, porque é necessário, para a criança, que ela se torne plenamente consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela. Nos casos em que o desenvolvimento de um novo motivo não corresponder às reais possibilidades da atividade da criança, esta atividade pode não surgir como principal e, inicialmente, isto é, neste estágio, vir a se desenvolver, por assim dizer, ao longo de uma linha secundária. (LEONTIEV, 1988, p. 71).

Por exemplo, um aluno pode escrever poesias e recitá-las num sarau, onde todos o elogiam. A partir daí, ele pode associar seu sucesso a sua ação e passa a declamar outras poesias, no entanto, pode não se tornar poeta porque, em outras apresentações, pode não receber aplausos e os saraus

podem não mais se realizar. O aluno, então, pode não mais querer escrever e declamar poesias. Em outras palavras, não surge uma nova atividade principal.

No entanto, quando o estudo, por exemplo, se converte em atividade independente apresenta um novo tipo de *motivação*, corresponde às potencialidades da criança e se estabiliza. Essa atividade passa a determinar as relações da vida da criança de maneira estável e desenvolve-se rapidamente, sob a influência das atividades propostas na escola.

Ratificando essa idéia, Leontiev (1988, p. 73) ressalta que “uma mudança na *atividade principal* proporciona a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança”. A mudança do caráter psicológico das ações é uma dessas mudanças, pois, se uma ação só surge se seu objetivo for percebido em relação ao motivo da atividade da qual ela faz parte, desse modo, “[...] o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge em conexão com ele.” (LEONTIEV, 1988, p. 72).

Um exemplo disso pode ser traduzido da seguinte maneira: ao ouvir a história *Gatos de Botas* (ação), uma criança levanta-se para enxergar melhor as figuras, faz inferências do que poderá encontrar no texto, solicita silêncio para checar suas hipóteses e compreender a leitura (objetivo da ação). Suas operações para realizar a ação pretendida, aparentemente, diferenciam-se das operações apresentadas pelas outras crianças que escutam o enredo sem muito entusiasmo. Embora a criança conheça a história, suas vivências mostram que ela tem um motivo diferente das demais para atribuir aquele sentido ao que ouve. Ela mora num sítio, com um mini-zoológico que retrata em seus desenhos, e, conseqüentemente, escutar histórias que falam de animais parece algo especial para ela. Diante disso, é possível depreender que, para essa criança, o conhecimento do conteúdo da história, aparentemente, tornou-se motivador, não a partir do que ela sabia sobre a história, mas a partir do ângulo do sentido atribuído por ela naquela vivência (LEONTIEV, 1988).

Em síntese, “o que torna o fazer uma atividade é o grau de envolvimento do sujeito que o realiza. [Assim,] [...] o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ela: quanto mais a atividade responde a uma necessidade ou desejo da criança, mais envolvida veremos a criança e maior a emoção positiva que ela demonstra ligada à atividade.” (MELLO, s.d.). A atividade principal, por sua vez, governa as principais mudanças psicológicas no ser humano.

Contudo, que atividade principal compõe a infância pré-escolar? É o que pretendo discutir no próximo item.

2.2 O brincar e o desenvolvimento humano

Ainda existe, numa certa parcela dos pedagogos, a tendência a universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico; atribuem-se-lhe as funções mais diversas, tanto puramente didáticas quanto educativas; por isso, surge a necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade, e encontrar o seu lugar no sistema geral do labor educativo nos estabelecimentos de educação infantil para a idade pré-escolar. [...] cumpre definir com maior exatidão os aspectos do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade da criança que se manifestam de preferência no jogo e não podem evoluir ou receber apenas o impacto limitado em outros tipos de atividade. (ELKONIN, 1988, p. 399).

Neste item, dedico especial atenção ao estudo sobre o brincar como elemento propulsor do desenvolvimento da criança e procuro uma compreensão de sua relação com o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância. Para tanto, busco um entendimento acerca do surgimento e do sentido do jogo de faz-de-conta na educação das crianças, ao considerar, como revela Elkonin (1988), que a importância do jogo para o desenvolvimento humano tem sido muito pouco estudada.

Há diferentes sinônimos para o jogo de faz-de-conta, dentre os quais: brincadeira de faz-de-conta, brincadeira simbólica, de representação de papéis ou sócio-dramática, jogo de papéis, jogo protagonizado, jogo tradicional, jogo dramático, jogo simbólico e jogo imaginativo ELKONIN (1988); JAPIASSU (2001); KISHIMOTO (2000). Contudo, assumo a denominação jogo de faz-de-conta ou faz-de-conta.

Nesta reflexão sobre a importância do brincar no desenvolvimento humano, busquei, nos capítulos anteriores, compreender conceitos centrais como educação, humanização, desenvolvimento e atividade a fim de entender o problema aqui proposto, tendo como base as proposições da Teoria Histórico-Cultural que, conforme já apontado por diferentes estudiosos, tais como Beatón (2005), Duarte (1993; 2000), Elkonin (1988) revolucionam a análise psicológica em relação ao desenvolvimento humano e contribuem para a investigação pedagógica necessária no âmbito das análises sobre a apropriação da linguagem escrita como processo interativo, dinâmico e ativo.

Dessa maneira, essas reflexões possibilitam considerar o desenvolvimento da criança como um fator, resultante de um longo percurso histórico e social e, também, ressaltam a importância de se conhecer a influência do jogo de faz-de-conta não só como elemento propulsor do desenvolvimento humano, mas, também, como um formador das premissas necessárias ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Desse modo, neste trabalho, não tenho a intenção de focalizar o jogo em seu aspecto didático, pois, segundo Elkonin (1988), sua importância puramente didática é muito limitada e ao se utilizar o jogo ou a brincadeira com esses fins, seus traços específicos são relegados a um segundo plano.

Na busca por uma conceitualização do que seja o brincar, é possível destacar os trabalhos de Bissoli (2005), Bomtempo (2002), Dantas (2002), Elkonin (1987; 1988), Kishimoto (2000; 2002), Leal (2003), Leontiev (1988), Mukhina (1996), Prado (2002), Vénguer e Vénguer (1993), Vygotski (1995), dentre outros. Esses estudos confirmam que o termo jogo vem sendo, ao longo do tempo e em diferentes sociedades, foco das atenções de diferentes pesquisas.

A palavra *jogo* ou *jogar* apresenta diversos significados. Elkonin (1988) assinala alguns: entretenimento ou diversão, manejar com habilidade, conduzir-se com lisura e honestidade, correr um risco, tratar um assunto sério com leviandade, arremessar em alguma direção. Para o autor, Petrovichi foi o primeiro estudioso russo a descrever sistematicamente o jogo. De acordo com as idéias de Petrovichi:

o conceito de jogo apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução "jogo" significava as ações próprias das crianças e expressava o que entre nós se denomina hoje "fazer traquinices". Entre os judeus, a palavra jogo correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os romanos, "ludo" significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, "kliada" era brincadeira e alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica "spilan" definia um movimento ligeiro e suave como o do pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra "jogo" começou a significar em todas as línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo. Assim, nesse círculo adequado aos tempos modernos começou a entrar tudo, desde o jogo pueril com soldadinhos de chumbo até a representação trágica no palco dos teatros, desde o jogo infantil com bolas de gude até o jogo de Bolsa para ganhar dinheiro etc. (ELKONIN, 1988, p. 12).

Elkonin (1988) destaca os estudos de Buytendijk em 1933, de Kollarits em 1940 e de Galluser por volta de 1950, que, assim como Petrovich, ofereceram as primeiras contribuições para uma reflexão do seja o jogo. Schiller, Spencer e Wundt, no século XIX, foram os primeiros a tentar elaborar o que é possível classificar como teorias do jogo. Estes autores expuseram suas concepções filosóficas, psicológicas e principalmente estéticas, tratando de passagem o jogo como um dos fenômenos mais difundidos da vida, associando-o à arte.

A teoria do jogo elaborada por Spencer é, por exemplo, entendida como a teoria do excesso de energia. Para Elkonin (1988), Schiller compreende o jogo como atividade estética e o excesso de energia é apenas uma condição da existência do prazer estético, proporcionada pelo jogo. Seu foco se dá sobre a atividade dos animais, assim, afirma que o "animal trabalha quando precisa de algo, e brinca quando transborda de energia." (ELKONIN, 1988, p. 14).

Nessa linha de pensamento, encontram-se os estudos de Spencer que ampliou a discussão acerca da teoria do excesso de energia afirmando que as espécies inferiores de animais consomem suas energias em função de atividades vitais tais como: caçar, fugir dos inimigos, construir ninhos e proporcionar um teto a sua prole. Já os animais de ordem superior não empregam, segundo ele, toda a

sua energia para satisfazer suas necessidades vitais. Eles apresentam um excesso de energia resultante de uma alimentação melhor. Tal energia precisa ser consumida, uma vez que excede as necessidades imediatas dos animais e podem ser recuperadas durante o repouso ou adequada à alta eficiência ou virtualidade. Explicitando melhor esta idéia Spencer (apud ELKONIN, 1988, p. 15) afirma que “o jogo é uma inversão artificial da energia que, por não ter aplicação natural, fica tão disponível para a ação que procura saída em atividades supérfluas, na falta de autênticas.” Spencer ainda diferencia o jogo de atividade estética ao afirmar que, no primeiro, manifestam-se aptidões inferiores e, na segunda, as superiores.

Para Elkonin (1988), os dois autores, acima citados, não chegaram a elaborar uma teoria do jogo; contudo, Wundt, embora tenha considerado o jogo um prazer, esteve próximo de alcançar esse objetivo, ao apontar que

o jogo nasce do trabalho. Não há um só jogo que não tenha seu protótipo numa forma de trabalho sério que sempre o precedeu no tempo e na própria existência. A necessidade de subsistir obriga o homem a trabalhar. E no trabalho vai aprendendo a considerar a aplicação de sua própria energia, como fonte de gozo. O jogo suprime, além disso, a finalidade útil do trabalho e, por conseguinte, faz com que a meta seja esse agradabilíssimo resultado que acompanha o trabalho. (ELKONIN, 1988, p. 16).

Com essas idéias, é possível afirmar que Wundt incluía o jogo numa esfera sócio-histórica enquanto Spencer incluía nessa esfera tanto o homem como os demais animais.

Elkonin (1988) avança em sua análise das idéias sobre o jogo e, ao referir-se ao trabalho de V.Vsevolodski-Guerngross, conclui que o curso evolutivo se dá dos jogos dramáticos para os esportivos e não vice-versa, sendo o jogo uma atividade em que as relações sociais se reconstróem, sem fins utilitários diretos.

Acompanhando essas reflexões, é possível destacar que as crianças sempre brincaram, em todas as épocas e sociedades e a importância do brincar para o desenvolvimento infantil é consenso entre os teóricos que, segundo Elkonin (1988), não assinalam com propriedade o que seja brincar.

A constatação de que as crianças sempre brincaram pode redundar numa relação direta entre a criança e o brincar. No entanto, questiona-se tal premissa e considera-se que a brincadeira não é algo natural, mas um produto social e é aprendida pela criança. Nessa ótica, é preciso rever esse vínculo considerado *natural* e já cristalizado, desnaturalizando o brincar do período da infância a fim de se repensar os espaços e as ações a ele destinadas (ELKONIN, 1988; LEAL, 2003; MUKHINA, 1996).

Segundo Mukhina (1996), nas etapas primitivas do desenvolvimento da sociedade, a criança, desde seus primeiros anos de vida, era incluída nas atividades dos adultos aprendendo, na prática, o uso dos instrumentos. Dessa maneira, nessa fase, não existia o jogo separado do trabalho.

Elkonin (1988) contribui com esta reflexão e esclarece: o jogo tem origem histórica e seu aparecimento está intimamente ligado ao tipo de educação das jovens gerações nas sociedades que se encontram em baixos níveis de desenvolvimento da produção e da cultura. Nesse período histórico, as crianças eram educadas igualmente e todos os membros da sociedade as educavam, juntos; a universalidade da educação fazia com que as crianças soubessem fazer tudo o que faziam os adultos e participassem de todos os aspectos da vida social. O período educativo era breve sendo que as crianças conheciam, desde cedo, todas as tarefas da vida na sociedade. Assim, nos seus primeiros anos de vida, a criança tornava-se independente dos mais velhos e seu desenvolvimento se concluía precocemente, pois ela era incorporada, desde cedo, ao trabalho produtivo dos adultos. Isso significava que a função social da educação não se separava como uma função social peculiar.

Nessas sociedades, o jogo de faz-de-conta não existia e isso não tornava as crianças menos inteligentes ou carentes de imaginação e a ausência desse tipo de jogo se devia à situação e ao lugar que a criança ocupava na sociedade.

Com o decorrer do tempo, o homem passou a caçar, criar animais e a trabalhar na agricultura. Essa nova situação fez com que os instrumentos de trabalho e as formas de produção deixassem de estar ao alcance da criança, ao exigirem um preparo especial para seu uso. Surgia, então, a necessidade social de formar o trabalhador. Nesse período, o adulto passou a oferecer à criança cópias reduzidas e exatas das ferramentas por ele utilizadas. Essa utilização dos objetos se constituía em jogos de exercício. Surgiram, também, os jogos de competição como forma de o adulto testar as habilidades da criança, sendo possível destacar a qualidade *sui generis* dos brinquedos. Estes tinham tamanhos diferenciados em dependência da idade e da estatura das crianças e passavam a apresentar todas as propriedades dos instrumentos utilizados pelos adultos (MUKHINA, 1996).

Nesse período, passou-se a atribuir às crianças as tarefas mais simples associadas ao trabalho doméstico, do que se supõe que os exercícios com ferramentas em tamanho reduzido proporcionaram o surgimento de elementos de situação lúdica. Tal aparecimento se deve ao fato de que os instrumentos utilizados pela criança não eram verdadeiros e, ao manejar esses instrumentos, ela fingia que era o adulto, executando ações parecidas com as das pessoas adultas.

Surge, aí, o brinquedo no sentido próprio da palavra, como objeto que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida dos adultos. Desse modo, os brinquedos simbólicos surgiram nessa época e passaram a ser utilizados pelas crianças para reproduzir as esferas de produção e de vida dos adultos.

Para Kishimoto (2000, p. 18), o brinquedo

[...] supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organiza sua utilização [...] admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência.

Ampliando essa discussão, a autora, acima, afirma que os brinquedos podem ser educativos, quando entendidos como recursos que educam, ensinam e desenvolvem de maneira prazerosa. Tal função será potencializada se forem mantidas as condições para a expressão do jogo, bem como a ação intencional da criança para brincar.

Essas proposições permitem afirmar que o jogo de faz-de-conta surge no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais, sendo, portanto, de origem e natureza sociais. Seu aparecimento está associado não à ação da energia instintiva inata, interna de nenhuma espécie e sim às condições sociais muito concretas de vida da criança na sociedade (ELKONIN, 1988). Tal afirmação possibilita a crítica à concepção biologizante do faz-de-conta, uma vez que tal concepção tem por base uma abordagem geral fenomenológica que, embora acompanhe os fenômenos externos, não dão conta de conhecer sua essência objetiva (ELKONIN, 1988).

Vale, então, indagar: no que consiste o jogo de faz-de-conta? Quais as suas premissas? Em que sentido ele provoca o desenvolvimento das bases orientadoras essenciais para o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância? Nas proposições seqüenciais, procuro, de alguma maneira, responder a essas questões.

2.2.1 O jogo de faz-de-conta

[...] à medida que as crianças de idade menor vão se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumenta a importância para o desenvolvimento da criança das formas mais evoluídas do jogo de papéis. (ELKONIN, 1988, p. 21).

Ao expressar esse pensamento, Elkonin (1988) provoca reflexões acerca da importância do jogo para a formação da personalidade infantil e infere que, embora a importância didática do jogo de faz-de-conta diminua à proporção que a criança cresce, ele estrutura o seu desenvolvimento psicológico e oferece as bases para ela passar para o ensino escolar. Disso se depreende que as formas mais evoluídas de aprendizagem não residem na idade escolar, mas, constituem-se num todo que não apenas inclui o jogo de faz-de-conta, mas fundamenta-se nele para se consolidar.

Diante disso, a psicologia moderna tem por desafio a análise da origem histórica dos períodos da infância e do conteúdo do desenvolvimento psíquico em cada uma desses períodos da vida infantil. Tal desafio surge a partir da análise do processo de formação do jogo de faz-de-conta. Por

isso, neste item, pretendo compreender os fundamentos do jogo de faz-de-conta bem como assinalar, de maneira breve, como se dá o desenvolvimento psíquico da criança por meio dele.

Antes, porém, é necessário afirmar que a criança brinca bem antes de realizar o jogo de faz-de-conta. Segundo Mukhina (1996), no término do primeiro ano de vida, a criança procura um objeto para prosseguir a sua relação com o adulto e não somente para manipulá-lo. A brincadeira se torna, assim, o elo entre mãe e filho, ao passo que a mãe vai criando vínculo afetivo com a criança e ensinando-a a brincar.

Sobre isso Elkonin (1988, p. 208) assinala:

o desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e transcorre em função de um processo de aprendizagem. O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva, e com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e da contemplação.

Daí, compreender que a atividade lúdica infantil passa por algumas fases de complexificação até que se forme o jogo propriamente dito. Segundo Elkonin (1988, p. 230-231), é a que pode ser percebida ao final da primeira infância tendo em vista que:

- . no jogo são inseridos objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- . complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais [a vida real passa a ser, cada vez mais, modelo de atuação];
- . produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- . aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- . opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto.

Essas características instigam a busca por um entendimento do jogo de faz-de-conta cuja técnica lúdica original não surge naturalmente, no sentido de aparecimento espontâneo, mas pode ter sido inspirada na arte dramática dos adultos, a qual tinha alcançado um alto nível na fase do desenvolvimento da sociedade, em que aparece o jogo de faz-de-conta. A busca por uma compreensão da constituição do jogo de faz-de-conta também se justifica pelo fato de as teorias do jogo não abordarem o problema do desenvolvimento psíquico, o que inviabilizou a formação de uma teoria geral do jogo peculiar à idade pré-escolar.

Para Elkonin (1988) e Mukhina (1996) esse tipo de brincadeira evidencia a presença da situação imaginária e surge por volta dos três anos de idade estendendo-se até os seis anos, e é acompanhada pelo aparecimento da representação e da linguagem. Nessa etapa, também, ocorre uma

complexificação da autoconsciência o que mobiliza a criança a inserir-se no faz-de-conta, considerado a atividade principal desse período de seu desenvolvimento.

Elkonin (1987), Leontiev (1988), Mukhina (1996) e Vygotsky (2002) apontam para o fato do brincar constituir-se na atividade principal da infância não porque a criança passa a maior parte de seu tempo brincando, mas porque esse fazer constitui-se na principal fonte de desenvolvimento infantil.

Vale lembrar que “a atividade principal é aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e, dentro da qual, se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado estágio de desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Nesse período ocorre uma virada no desenvolvimento psíquico da criança, pois todas as funções psíquicas tomam uma nova forma em decorrência da nova posição que ela ocupa na sociedade e das conquistas psicológicas já concretizadas. Sendo este período denominado, pelos autores russos, como *infância pré-escolar*.

Elkonin (1987) esclarece o caráter das mudanças psicológicas infantis ao afirmar que:

[...] a importância do jogo não se reduz ao exercício de processos psíquicos separados. Seu significado para o desenvolvimento para a criança em idade pré-escolar está determinado porque afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno no conjunto, o desenvolvimento de sua consciência. (ELKONIN, 1987, p. 84, tradução nossa).

A negação desse fato tem justificado a substituição do brincar por outros tipos de exercícios e fazeres que visem ao desenvolvimento de funções psíquicas separadas tais como: a imaginação, a memória, o pensamento, a vontade, a percepção, dentre outras. Estes processos são perceptíveis e mensuráveis no jogo, no entanto, sua manifestação só acontece porque ocorrem mudanças profundas na personalidade e na consciência da criança, ainda que, aparentemente, menos visíveis (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1987).

Ampliando essa discussão, Leontiev (1988) afirma que a brincadeira surge porque o mundo conhecido pela criança se modifica constantemente, sendo formado por objetos que ela é capaz de manipular - os que estão próximos a ela - e por outros inacessíveis a ela em virtude de suas limitações físicas e somente esse tipo de jogo possibilitará seu acesso a esse mundo dos objetos (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993).

Por isso, Vygotsky (2002) afirma:

parece que todo avanço de um período de idade para o outro está conectado com uma mudança nas motivações e nos incentivos à ação. O que é de grande interesse para uma criança de cinco anos quase cessa ao interesse da criança de dois ou três anos. Este amadurecer de necessidades novas e de motivações novas para a ação é, naturalmente, o

fator predominante, especialmente porque é impossível ignorar o fato que uma criança satisfazer determinadas necessidades e incentivos no jogo.

Leontiev (1988) assinala que, brincando, a criança desenvolve a consciência do mundo objetivo mais amplo e tenta integrar uma relação ativa com ele se esforçando para agir como o adulto. Porém, defronta-se com uma contradição que surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir sobre os objetos e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações. Para resolver esse impasse entre a sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as ações pelas condições reais da ação dada, por outro, surge a ação lúdica ou a brincadeira (LEONTIEV, 1988).

Quando a criança, por exemplo, brinca de cavalgar, ela escolhe uma vara para fazê-lo porque este objeto lhe oferece algum indício que possibilita invocar a imagem (significado) do cavalo (VYGOTSKI, 1995), por exemplo, ela é comprida, leve e pode ser inclinada para facilitar o movimento de cavalgar. Em outras palavras, a vara é anatomicamente perfeita aos movimentos que a criança deseja realizar, portanto, no faz-de-conta, há coisas que não podem ser substituídas por outras (ELKONIN, 1988, LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKY, 2002).

Embora a criança apresente um critério na escolha dos objetos a fim de viabilizar o faz-de-conta, ao brincar de cavalgar, por exemplo, ela se depara com uma vara real com propriedades reais que exigem operações e ações reais que, por sua vez, limitam o ato de cavalgar. Desse modo, ao subir na vara, ela continuará com seus pés no chão, andar ou correrá arrastando-a, segurando-a em lugar da rédea e não estará sobre o cavalo, por isso, ela não irá muito longe cavalgando numa vara mesmo porque esse não é seu objetivo pois, ela está interessada no processo da brincadeira e não em seu resultado (Leontiev, 1988; Vygotski, 1995).

Vygotsky (2002) afirma que, nesse momento, a criança não está simbolizando e sim jogando porque o significado das coisas está expresso nelas mesmas. Um “símbolo é um sinal, mas a vara não é o sinal de um cavalo” (Vygotsky, 2002), um cavalo significa um cavalo não uma vara, isso foi historicamente construído. Mesmo que no faz-de-conta as propriedades do objeto sejam conservadas e ela continue sendo uma vara, seu significado é invertido, a idéia do cavalo passa a ser o foco da criança e se desloca tanto do cavalo real quanto da vara e das ações reais nela impressas.

Nas palavras de Vygotsky (2002)

pode-se dizer que nesta estrutura as coisas são movidas de uma dominação para uma posição subordinada. Assim, no jogo a criança cria o significado/objeto da estrutura, em que o aspecto semântico – o significado da palavra, o significado da coisa – domina e determina seu comportamento. A determinada amplitude um significado é livre do objeto com o qual foi diretamente unido antes. Eu diria que no jogo uma criança se concentra no significado separado dos objetos, mas não separados na ação real com objetos reais.

No momento em que atua sobre a vara a criança opera com o significado do cavalo e com as ações necessárias para se cavalgar, no entanto, quando ela se vê diante das limitações da vara passa a imaginar que está cavalgando, caso contrário, seu jogo se inviabiliza.

O autor, acima, ainda acentua:

a transferência dos significados é facilitada pelo fato de que a criança aceita uma palavra como a propriedade de um objeto; não vê a palavra, mas a coisa que ela designa. Para uma criança a palavra "cavalo" aplicado à vara significa, "Há um cavalo", isto é, mentalmente ele vê o objeto por trás da palavra. O jogo é convertido aos processos internos na idade escolar, ultrapassando o discurso interno, a memória lógica e o pensamento abstrato. No jogo, uma criança opera com os significados separados dos objetos, mas não na ação real com coisas reais. Separar o significado do cavalo de um cavalo real e transferi-lo a uma vara (o pivô necessário para manter o significado e evaporar) e realmente agir com a vara como se fosse um cavalo é um estágio transitório vital a operar-se com significados. (Vygotsky, 2002, tradução nossa).

Corroborando com essas considerações, Leontiev (1988) afirma que, no caso da brincadeira de cavalgar, ao mesmo tempo em que a vara conserva seu significado para a criança, porque ela não deixa de ser uma vara, adquire um sentido especial na ação de cavalgar, sendo este, completamente diferente de seu significado real. A ação lúdica impressa sobre a vara é, também, estranha às condições que ela impõe; a vara então, se transforma num cavalo porque a criança lhe atribui um sentido lúdico, em outras palavras, imagina estar cavalgando quando, verdadeiramente, não o faz. Tal ruptura surge no decorrer da brincadeira pois, a imaginação de uma situação lúdica é inviável fora do faz-de-conta.

Nessa direção, Vygotsky (2002) acentua que, do ponto de vista afetivo, o jogo aparece juntamente com o surgimento de desejos irrealizáveis pela criança. No início da infância, esses desejos são expressos com veemência e ela pode manifestar sua insatisfação por meio de birra, porém, no período mais avançado da infância, a criança é mais reservada e controlada na expressão de seus desejos insatisfeitos. Uma criança, acima de três anos, apresentará a necessidade de realizar desejos impossíveis, tais como guiar o táxi, mexer na churrasqueira, cavalgar, fazer comida dentre outros e o jogo contribui para a ilusória realização desses desejos.

No faz-de-conta, a criança é capaz de atribuir a um objeto ou a um brinquedo, funções diversas que diferem de suas funções próprias, mantendo ainda, uma lógica real. A ação, por exemplo, pode se diferenciar quando a criança corta um bife imaginário representado por uma folha ou ainda utiliza-se de um pauzinho como canudinho de refrigerante ou como colher. No entanto, o conteúdo e a seqüência dessas ações não se modificam e devem, em certa medida, corresponder à situação real (LEONTIEV, 1988). Desse modo, no jogo, a criança aprende "a avaliar os objetos em um plano mental [...] [e este é] o fator principal para introduzir a criança no mundo das idéias [...] e a situar-se no lugar

de outra pessoa, prever o comportamento dessa pessoa e atuar em consequência." (MUKHINA, 1996, p. 165).

Vénguer e Vénguer (1993) afirmam que, nesse tipo de jogo, as ações do próprio jogo são representações mais ou menos convencionais de ações reais que entram no seu conteúdo. Isso se dá porque a criança se apropria dessa representação de uma maneira única e irrepetível dependendo das suas vivências. Assim, a peculiaridade da expressividade da criança no brincar, está associada à ontogênese, por esta razão, para ela, não é possível copiar os modelos de comportamentos sociais como eles se apresentam. Desse modo,

a realização dessa atividade socialmente significativa possibilita, também, uma maior aproximação da atividade adulta, por meio da imitação dos papéis sociais, observados no entorno da criança o que a faz sentir-se aprovada pelo adulto e autônoma em suas ações ao imitá-lo o que intensifica sua relação com o mundo das pessoas – centro de seus interesses. Dessa maneira, a necessidade do brincar se relaciona ao desejo da criança de se comunicar, desde cedo, com o adulto, o que se converte em uma tendência para levar uma vida em comum com eles. (ELKONIN, 1988, p. 397).

Nessa perspectiva,

uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadas na realidade, também, os temas dos jogos são muito diversificados, variados e mutáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra na contemporaneidade. (ELKONIN, 1987, p. 34, tradução nossa).

Por meio da brincadeira, a criança apropria-se de novas e mais sofisticadas formas de relação social e, nesse processo, vivenciando e adquirindo comportamentos socialmente observados. Isso também possibilita que ela deixe de se perceber apenas como sujeito das ações e passe a se ver como sujeito das relações humanas. Esse período da infância se estende até aproximadamente os sete anos de idade (ELKONIN, 1988).

A criança passa, então, a apreender o mundo a sua volta de forma mais coordenada o que permite a ela a imitação de todas as formas complexas da atividade adulta e também possibilita o surgimento dos primeiros sentimentos e idéias morais, o que implica na possibilidade de a criança guiar-se por instâncias éticas (BOZHÓVICH, 1987; MUKHINA, 1996).

Elkonin (1988) defende a idéia de que, no jogo, a moral aparece sob forma de ação uma vez que a criança, tendo o adulto por modelo de ação e de relações a ser imitado, vai construindo a *conduta arbitrada*. Esta pode ser definida como a conduta que se apresenta em conformidade com um

modelo (independentemente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou regra manifesta) e que se verifica por confrontação com tal modelo e pela comprovação da imitação do mesmo. Orientando e servindo de exemplo nas ações das crianças, o que denota a presença de uma reflexão ainda que inconsciente por parte dela.

Elkonin (1988, p. 420) mostra a importância do jogo para o desenvolvimento da auto-avaliação da criança afirmando que “[...] ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o que a criança compara e verifica sua conduta parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel e, por outra, verifica seu comportamento”. Nesse sentido, é possível afirmar que o jogo é a escola da conduta arbitrada e, por meio dele,

a criança passa a um mundo desenvolvido de formas superiores de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas [...] As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte de desenvolvimento moral da própria criança. (ELKONIN, 1988, p. 420).

Nele, surgem outras formas superiores de estrutura dos movimentos. As formas de mais alto nível de organização dos movimentos desenvolvem-se posteriormente ao jogo, uma vez que a criança já não necessita mais de condições adequadas para realizá-los. Mesmo diante de situações adversas, onde não há condições exteriores que o facilitem, a criança consegue oferecer certa estabilidade aos seus gestos por meio de sua conduta motora. No jogo dramático esportista, por exemplo, a criança aumenta a eficiência de seu salto, mudando, também, o caráter do movimento, apresentando uma fase exploratória e preparatória definida obtendo, assim, melhores resultados do que em outros jogos. Nesse sentido, o movimento motor realizado por ela no faz-de-conta é um autêntico prólogo aos exercícios físicos conscientes escolares.

O jogo de faz-de-conta, também, influencia, diretamente, a formação da imaginação, da autoconsciência e do pensamento. Nessa ótica, por meio dele, a criança elabora, produz e reproduz modelos historicamente datados, organiza conceitos e constrói conhecimentos que podem ser produzidos e repassados por ela e auxiliá-la a aumentar seu repertório de conhecimentos sociais, cognitivos, corporais, dentre outros.

Vygotsky (2002, tradução nossa) assinala que o jogo é sempre imaginário e que a imaginação não aparece em crianças muito novas, pois se trata de uma formação mental nova e complexa e representa uma atividade consciente, especificamente humana que surge primeiramente, sob forma de ação.

Nessa direção, Elkonin (1988, p. 199) afirma que “[...] a criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e freqüenta a escola de seu futuro desenvolvimento social”. Dessa ótica, a forma como a criança brinca

não surge da imaginação, mas são as condições objetivas das ações que tornam necessária à imaginação. Sobre isso é possível afirmar

[...] o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. [...] esta [a atividade lúdica da criança] é sempre uma *atividade generalizada*. [...] É a generalização das ações lúdicas que permite seja o jogo executado em condições objetivas inadequadas. (LEONTIEV, 1988, p. 130-131, grifos do autor).

A atividade generalizada pode ser exemplificada da seguinte maneira: uma criança que se imagina um médico, reproduz a forma de agir do médico que ela conheceu, porém, sua própria ação não é a de um determinado médico concreto, mas de um médico, de modo geral. Ela representa não as ações concretas tais como foram observadas por ela, mas as ações de auscultar o coração, examinar a boca do paciente como se faz em geral, dentro dos seus limites de compreensão e de generalização dessas ações. Assim, o motivo para a criança não é reproduzir um médico concreto, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, a ação generalizada (ELKONIN, 1987; 1988, LEONTIEV, 1988).

Elkonin (1987) acrescenta, ainda, que se as funções sociais e as regras de comportamentos não estiverem claras para a criança ela não conseguirá desempenhar o papel desejado, o que quer dizer que ela não generalizou esses elementos e que não são objetos de sua relação ativa e nem de sua consciência.

Diante dessa proposição, vale destacar:

quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral. Esta é diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real. (LEONTIEV, 1988, p. 131).

A imaginação, dessa maneira, não é um fator componente inicial do brinquedo. Mas sim, a reprodução da ação, o papel lúdico.

Mukhina (1996) afirma que

a criança não tem uma fantasia mais rica, mas, em muitos aspectos, mais pobre do que a do adulto. A experiência total da criança é muito inferior; portanto, pode imaginar muito menos coisas do que o adulto, tem menos material para a imaginação. [...] A imaginação em constante funcionamento amplia o conhecimento que a criança tem do mundo circundante e lhe permite extrapolar os limites de sua pobre experiência pessoal. Mas isso requer o controle constante do adulto, para que a criança saiba distinguir entre o imaginário e o real. (MUKHINA, 1996, p. 294).

Leontiev (1988), por sua vez, defende a idéia de que a fantasia presente no jogo de faz-de-conta não nasce das ações que a criança executa sobre os objetos. Elas são tão reais a ponto de a criança saber que, ao brincar com um rolo de macarrão, não deve bater forte na cabeça do companheiro, somente encostar para dar a impressão que bateu na mesma. A criança repete essa mesma ação durante várias sessões do brincar. Tais atitudes mostram o quanto ela está consciente de suas ações e, via de regra, estas serão adequadas aos objetos utilizados. Assim, a operação do brinquedo, bem como a ação, é estritamente real, porque os objetos com os quais essas ações se correspondem são reais, o que exige da criança certa habilidade, destreza e aptidão motora para manipulá-los.

Se a ação, a operação e as imagens dos objetos são reais, nas premissas psicológicas do jogo não há quaisquer elementos fantásticos. Mas, então, porque se afirma que a criança nele atua de maneira fantástica?

A criança, assim, atua justamente porque a estrutura da atividade lúdica ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária sendo que, “[...] a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.” (LEONTIEV, 1988, p. 126-127). Portanto, a criança é livre no jogo, mas essa liberdade não é real (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKY, 2002).

Segundo Petrovski (1980, p. 329-330, tradução nossa),

a situação imaginada é elemento indispensável do jogo e é uma transformação livre, não limitada pelas regras da lógica e pelas exigências de que deve parecer real, da reserva de representações acumuladas pela criança. A imagem da fantasia se manifesta aqui como programa da atividade recreativa. [...] a fantasia se mostra como uma das condições mais importantes para a assimilação da experiência social.

Bissoli (2005) baseada em Vigotski afirma que:

- a imaginação tem suas bases nas experiências reais: quanto mais ricas forem as experiências da criança, maiores serão as suas possibilidades imaginativas e criadoras;
- a imaginação provoca emoções reais: na educação dos sentimentos morais e estéticos, incentivar a fantasia é proporcionar vivências afetivas enriquecedoras da personalidade;
- a imaginação promove a ampliação das experiências da criança: é possível que, apoiada em relatos, descrições da experiência alheia, a criança experimente, pela situação imaginária, situações que não pode vivenciar concretamente;
- a imaginação cria objetos e idéias que, materializados, passam a influenciar o real: toda objetivação humana foi, antes, uma ideação, portanto, promover o desenvolvimento da imaginação é colaborar para que a criança se expresse cognitivamente e afetivamente, objetive-se. (BISSOLI, 2005, p. 199).

Isso pressuposto, destacam-se a importância das atividades de tempo livre, as interações entre as crianças, a possibilidade do teste experimental, o enriquecimento do ambiente da criança com materiais para o jogo de papéis como elementos fundamentais para a ampliação da imaginação, associada ao pensamento e a todas as funções psíquicas, em desenvolvimento na criança.

Mukhina (1996, p. 155) afirma que a atividade lúdica apresenta “a função semiótica em gestação da consciência infantil” e esclarece que a criança não brinca somente porque manipula objetos ou realiza ações que o adulto lhe ensinou. A autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza a ação e manuseia o objeto subentendendo outro. Assim, a atividade lúdica está no uso e no desempenho espontâneo, livre e criativo dos brinquedos, nos jogos e nas brincadeiras que resultem em prazer, por isso, a criança brinca mesmo quando o adulto não lhe proporcione uma situação de brincadeira. A criança pode, por exemplo, guardar seus brinquedos e inserir nessa atividade ações lúdicas (MUKHINA, 1996).

Analisando o jogo de faz-de-conta, Vygotsky (1996) expressa que determinados instrumentos psicológicos agem como mediadores na formação das diferentes funções psíquicas, assim, estudo de questões como a generalização, o desenvolvimento dos conceitos, o significado da palavra, que constituem o modo de analisar a ontogênese do pensamento. Tais funções podem ser elementos constitutivos da generalização.

Ao brincar, a criança descobre que cada coisa tem um sentido e que cada palavra tem um significado que pode ser substituído por outra coisa. Por meio da palavra, ela visualiza o que imagina e quando ouvir, por exemplo, a palavra *almôndega* ela poderá visualizar as bolinhas de terra, porém imaginará as almôndegas. Assim, Vigotski (apud ELKONIN, 1988, p. 156) afirma que “a essência do jogo infantil consiste em criar uma situação fictícia, ou seja, um certo campo semasiológico que altera todo o comportamento da criança, forçando-a a definir-se em suas ações e atos em situação só fictícia, só imaginária, e não naquela em que se vê”. Assim, na passagem dos jogos com objetos para o jogo de faz-de-conta, a criança continua com seus objetos (carrinhos, bonecas, panelinhas, pratinhos, dentre outros) e faz com eles, exteriormente, o que sempre fez. No entanto, esses objetos passam a ser inseridos em um novo sistema de relações e por maior que seja a emoção da criança ao brincar, ela não deixa de ser criança. Nesse sentido, “a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (LEONTIEV, 1988, p. 120).

Ao brincar, a criança aprende a fazer acordos, assimilar as normas de comportamento, desenvolver a imaginação, organizar as situações de jogo, realizar concessões mútuas a fim de garantir a aprovação dos companheiros, uma vez que ela se importa com a opinião do companheiro. O jogo de faz-de-conta possibilita a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal, pois, a criança

sempre atua numa esfera de ação distante de suas possibilidades e incorpora papéis que estão distantes de sua constituição mental, verbal e corporal, e se encontra no mundo dos adultos.

Esclarecendo este pormenor, Vygotsky (2002, tradução nossa) afirma que “o jogo desperta na criança uma forma nova de desejos, ensina-a a querer relacionar os seus desejos para um “eu” fictício – para o papel dele no jogo e suas regras. Então, as maiores realizações que amanhã se tornarão o nível médio de uma ação real e sua moralidade.” Dessa maneira, o jogo de faz-de-conta se torna interessante para ela e seu argumento se constitui pela realidade representada. Já o seu conteúdo é formado por aquilo que a criança mais destaca nas relações que estabelece com os adultos, mais especificamente as ações reais dos adultos com os objetos (ELKONIN, 1988; MUKHINA, 1996).

Num estágio mais avançado do faz-de-conta, a criança se preocupa em reproduzir as relações humanas. Nesse estágio, ela varia o número de ações em seu jogo, pois, já não têm um fim em si mesmas, mas visam a expressar atitudes presentes nas relações inter-pessoais, tais ações podem se dar com uma boneca ou com os próprios colegas (ELKONIN, 1988; MUKHINA, 1966).

A importância do faz-de-conta para o desenvolvimento amplo infantil é destacada também por Elkonin (1988, p. 406) ao afirmar:

é claro que outras formas de atividade são igualmente propícias à formação [das] [...] novas necessidades [na criança], mas em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem se sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento da atividade das pessoas quanto no jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança.

A influência dos efeitos educativos do jogo sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade é notada na formação da coletividade infantil bem ajustada, em atitudes independentes da criança, na educação pelo trabalho, na superação de alguns desvios de comportamento em certas crianças, dentre outros fatores (ELKONIN, 1988).

Vénguer e Vénguer (1993) afirmam que, ao participar do faz-de-conta, a professora não pode determinar os papéis a serem desempenhados pelo grupo e nem estipular como se deve brincar, mas mediar os conflitos, conduzindo as crianças a analisarem conjuntamente as situações. O que pode ser facilitado quando a professora assume um papel no jogo e o utiliza com esse fim.

Desse modo, pode-se afirmar que cabe à professora otimizar, ao máximo, o desenvolvimento da criança, por meio da brincadeira. Sua intervenção não deve destruir o caráter lúdico do jogo, ela deve influir fornecendo material para as construções que a própria criança fará (ELKONIN, 1988). Ainda que prescindir em alguns períodos da participação da professora, o faz-de-

conta pode ser enriquecido com sua presença nas relações em que essa participação se faça necessária, como exemplo, na resolução de conflitos que elas não conseguem solucionar sozinhas.

Isso significa que a professora enriquece o jogo principalmente quando oferece materiais diversificados e abre caminhos para que o brincar se efetive, ao colaborar com as crianças e até mesmo ao brincar com elas quando convidada. É importante que não se perca de vista que a brincadeira e o brincar são atividades humanas aprendidas, históricas, sociais e culturais.

Elkonin (1988) destaca que a presença da professora na vida da criança em idade pré-escolar é muito importante, devido ao período emocional e psicológico em que ela vive. O autor afirma que são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras e que sua atenção para elas é muito importante uma vez que recorrem à sua mediação nas relações que estabelecem com os companheiros de sua idade. Afirma, ainda, que o faz-de-conta se apresenta como uma atividade em que se opera o “descentramento” cognoscitivo emocional da criança e enfoca a sua importância para o desenvolvimento intelectual dela. Esclarecendo essa questão é possível enfatizar que

[...] não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. (ELKONIN, 1988, p. 413).

Esse autor defende que, sendo a brincadeira a atividade principal da idade pré-escolar é necessário que ela seja compreendida a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, em conexão com as novas formações psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa atividade orienta as máximas transformações psíquicas.

Na brincadeira, a criança atua com significados de objetos, apoiando-se nos brinquedos e objetos que os substituem. No entanto, no desenvolvimento das ações durante o faz-de-conta, o respaldo dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles vão se reduzindo cada vez mais. O objeto se apresenta, então, como signo ou símbolo do que a palavra denomina e são acompanhados pela ação com gestos abreviados e sintetizados. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e, progressivamente adquirem a característica de atos mentais com significação de objetos. Tal significação aparece no plano da fala em voz alta e apoiá-se nas ações externas que já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético e mesmo a fala já apresenta um caráter sintético (ELKONIN, 1988). Portanto,

essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a idéia. [...] o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados na fala. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais. É possível que esse modelo de correlação do desenvolvimento funcional e do ontogenético que vemos de maneira tão convincente no jogo, seja um modelo geral da dita correlação evolutiva. (ELKONIN, 1988, p. 415).

Elkonin (1988, p. 413) considera essas premissas fundamentais para o desenvolvimento intelectual e para a evolução do pensamento infantil, uma vez que a capacidade de representar as ações por meio da fala e do uso dos objetos fazem com que essas ações assumam a função de signos das atividades humanas, e estas se realizam no nível das idéias sem necessariamente se expressarem na ação prática da criança. Para exemplificar: a criança imagina a situação e a seqüência lógica do jogo e esses elementos coincidem com a lógica real das relações sociais vivenciadas por ela. Trata-se, portanto, de uma situação lúdica bastante sofisticada, considerando que as ações são realizadas de maneira sintetizada e simbólica, sendo retratada pelos indícios da ação completa. Desse modo, as falas breves, as ações sintetizadas e desenvolvidas mentalmente são sinalizadas por meio dos objetos e denotam os principais indícios verificados nesse período do desenvolvimento do faz-de-conta (ELKONIN, 1988).

Nessa etapa, a vivência lúdica das relações humanas, a apropriação das condutas específicas às funções representadas é manifestada em sua plenitude. Com esse desenvolvimento do jogo, a repetição das ações já não se faz necessária. Assim, por exemplo, a criança sai com seu carro, sem dizer que vai passear e expressa somente o barulho do motor, permanecendo no mesmo lugar. Para ela, o passeio já foi concluído, apresenta-se sintetizado no gesto e no som do barulho do carro.

A fala, nesse período, antecipa as ações que, de maneira geral, se dão em grupos. Vygotski (1995) classifica esse período como o período do planejamento das ações que denota um alto nível de simbolismo na criança. As regras implícitas às relações apresentadas entre os adultos são, então, respeitadas e cada criança se encarrega de estender as ações lúdicas, seguindo as sugestões dos outros membros do jogo. A fala expressa emoções e dá vida às situações planejadas, pois,

[...] a criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma o jogo, o organiza, confirmando claramente a idéia de que as formas primárias do jogo não são mais que o gesto inicial, a linguagem com a ajuda de signos. Há um momento no jogo quando o objeto se emancipa de sua qualidade de signo e gesto, graças ao prolongado uso, o significado do gesto se transfere aos objetos e durante o jogo estes começam a representar determinados objetos e relações convencionais, incluindo-se os gestos correspondentes. (VYGOTKI, 1995, p. 188, tradução nossa).

Pelo exposto, e, em síntese, no faz-de-conta, a criança, primeiramente, representa o significado simbólico por meio do gesto sinalizador e da mímica, sem utilizar a linguagem na qualidade de meio simbólico. Continuando, ela pode atuar e falar ao mesmo tempo, denotando um acompanhamento de suas ações; e depois, desloca sua fala para o início do jogo, denotando um planejamento de suas ações. Nesse período, é possível afirmar que a criança está anotando, por meio do gesto, a palavra recém nomeada e, finalmente, ela quase não joga e seu único meio de expressão é a linguagem, diminuindo, assim, os gestos lúdicos.

Para Vygotski (1995), a diferença entre o jogo das crianças de três e o das de seis anos de idade não consiste na percepção de símbolos, mas no modo em que utilizam as diversas formas de representação, por isso, ele destaca que a representação simbólica aparece numa etapa mais avançada do brincar infantil, especificamente, no faz-de-conta que se constitui numa forma de linguagem escrita.

Segundo Leontiev (1988), nesse alto nível de jogo as regras tornam-se explícitas e a situação imaginária e o papel são latentes. Disso depreende-se que a principal mudança que ocorre na brincadeira, nesse período, refere-se ao fato de que o faz-de-conta integra elementos do jogo de regras, no qual a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente.

Essas situações imaginárias provocam na criança a necessidade de submeter-se às regras do jogo, pois

o que passa despercebido pela criança na vida real transforma-se numa regra de comportamento no jogo. Se o jogo fosse estruturado, então, de tal maneira que não houvesse nenhuma situação imaginária, o que restaria? As regras restariam. [pois] [...] sempre que há uma situação imaginária no jogo, lá há regras – não as regras que são pré-formuladas e mudam durante o jogo, mas as regras originárias da situação imaginária. Conseqüentemente, imaginar que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras, isto é, como se comporta em uma situação real, é simplesmente impossível.[...] Todos os jogos com situações imaginárias são simultaneamente jogos com regras e vice-versa [sendo] uma forma nova de comportamento em que a criança é liberada de limites situacionais através de sua atividade numa situação imaginária. (VYGOTSKY, 2002, tradução nossa).

As regras do jogo refletem as regras sociais presenciadas na vida dos adultos, detalhadamente interpretadas (ELKONIN, 1987; 1988; MUKHINA, 1996). Nesses momentos, aparecem ações lúdicas, estabelecidas de acordo com o argumento e com o papel de cada integrante do jogo e ações reais estabelecidas pelas crianças a fim de decidirem, por exemplo, quem será quem no faz-de-conta, como serão as regras do mesmo, como se dará a seqüência das ações e como será a escolha dos objetos. Essas ações reais manifestam-se nas relações dramáticas que surgem no próprio jogo e superam as relações definidas pelo argumento lúdico, sendo uma manifestação de relações reais. Por

exemplo, numa brincadeira de escolinha, a criança que assume o papel de professora liderará a brincadeira e isso não precisará ser estabelecido por elas porque essa divisão de papéis é inerente a esse tipo de jogo. Nessas interações, as crianças reproduzem as formas socialmente construídas de comunicação o que exige cooperação, iniciativa e coordenação dos atos e atitudes dos participantes para que o jogo tenha êxito, o que exige delas a apropriação da linguagem coerente. Dessa maneira, o faz-de-conta tende a se tornar mais longo tais como as interações entre os adultos (MUKHINA, 1996).

A comunicação entre os vários elementos do jogo possibilita o enriquecimento e variação do mesmo, pois as crianças trocam experiências e conhecimentos sobre a vida social. Isso torna o jogo complexo, pois, a relação entre os elementos se complexifica e exige um número cada vez maior de participantes (MUKHINA, 1996).

O jogo interiorizado está presente em etapas superiores da infância, no qual a criança pode prescindir de ações e objetos uma vez que “criam, na imaginação os objetos, suas atuações com eles e situações novas.” (MUKHINA, 1996, p. 165).

De acordo com a exposição, o jogo, na visão da Teoria Histórico-Cultural, é a atividade que mais proporciona desenvolvimento à psique da criança na idade pré-escolar, ocasionando uma formação e uma aprendizagem que, por sua vez, criam novas estruturas mentais para novas aquisições e para o desenvolvimento cultural infantil. Assim a instrução, surge na infância, por meio da brincadeira, que também, inicia as bases de formação da imaginação ativa da criança. É no jogo de faz-de-conta que ela em idade pré-escolar assimila as funções sociais das pessoas bem como os padrões de comportamento.

Esses argumentos permitem enfatizar a importância de garantirmos o espaço das brincadeiras para crianças em idade pré-escolar, a fim de construir a linguagem como expressão humana e transitarem pelas experiências com o código escrito sem prescindir de cada etapa de seu desenvolvimento, como sujeito ativo, cujas experiências, devem ser enriquecidas e ampliadas. Isso implica na possibilidade de vivências lúdicas de outras formas de atividades na Educação Infantil.

Não somente o jogo de faz-de-conta proporciona as bases orientadoras para o processo de apropriação da leitura e escrita na infância, outras atividades, como: colagem, pintura, desenho, modelagem, movimento e jogos de construção contribuem para o desenvolvimento infantil. Por isso, a seguir, apresento outras atividades promotoras de desenvolvimento.

2.3 Outras atividades promotoras de desenvolvimento

Todo o desenvolvimento da criança depende de como se utilizam as ilimitadas possibilidades de seu cérebro. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 9, tradução nossa).

Esse pensamento traduz a importância da atuação do parceiro mais experiente (professora, educadora, crianças, pais, dentre outros) na promoção de uma educação potencializadora e, conseqüentemente, humanizadora das crianças, estimulando-as a criar novas necessidades de conhecimento a partir de diferentes atividades. Assim, o desenvolvimento da criança não se dá apenas por meio do faz-de-conta. Além dessa atividade essencial ao desenvolvimento humano, ela precisa ser incitada a realizar o que Mukhina (1996) denomina como atividades produtivas. Nesse tipo de atividade, a criança busca atingir um resultado ou um produto final das ações que a envolvem inteiramente.

A autora classifica as atividades produtivas em: atividades plásticas (desenho e pintura) e construtivas (modelagem, recorte, colagem, construção e movimento) afirmando que cada uma delas apresenta características próprias e exigem da criança formas de ações específicas que contribuem para o seu desenvolvimento sistêmico.

Com relação às atividades lúdicas que envolvem movimento, Zaporózhets (1987) enfatiza sua importância no processo de aperfeiçoamento no desenvolvimento motor da criança. Dessa maneira, correr, jogar bola, subir, superar obstáculos, agachar, rastejar, lançar ou alcançar objetos constituem-se em exemplos simples de como se pode viabilizar a realização desses jogos nas instituições educativas dedicadas à infância. Esse estudioso revela que a atividade lúdica e de movimento da criança se torna cada vez mais voluntária ao realizar os jogos de movimento, sendo que, por meio deles, ela vai tomando consciência do movimento, o que implica na complexificação de sua atividade motora. A criança passa, paulatinamente, a dominar sua conduta e a intencionalizar o uso de suas capacidades físicas subordinando, assim, a sua atividade a motivos historicamente criados.

Nesses períodos, destacam-se a consciência corporal da criança e sua socialização, uma vez que desses jogos surge a necessidade da cooperação entre ela e seus colegas, bem como provoca o desenvolvimento de funções psíquicas fundamentais para o desenvolvimento infantil. Estas funções se revelam, por exemplo, na memória e na atenção voluntárias, no pensamento cada vez mais sofisticado, no domínio paulatino da conduta, o que contribui para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (BISSOLI, 2005; LIMA, 2005).

Nesse processo de desenvolvimento, nos primeiros anos de vida, por volta dos três anos, a criança se apropria da capacidade de simbolizar por meio das atividades do tipo produtivas como o desenho e a construção que se relacionam diretamente com o faz-de-conta sendo que, "[...] o interesse

pelo desenho, pela construção tem inicialmente, um caráter lúdico, pois, o desenho e a construção fazem parte de uma idéia lúdica". (MUKHINA, 1996, p. 166).

Especificamente, por meio da atividade plástica, na infância, a criança expressa seus conhecimentos sobre as imagens gráficas, utilizando-se, inicialmente, de desenhos rudimentares para representar os objetos. E o enriquecimento dos mesmos pode ocorrer por meio da assimilação da atividade objetal. Desse modo, ela perceberá os objetos de forma mais completa e multilateral se apropriando assim, de novas ações de percepção sobre eles (MUKHINA, 1996). Dessa maneira, o desenho se constitui numa forma de expressão da percepção do mundo pela criança, bem como instrumento de exteriorização de suas relações com as pessoas e com os objetos.

Assim, ao representar, por meio do desenho as coisas que lhe circundam, a criança além de refletirem sobre suas idéias, enriquece-as e desenvolve-as, orientando-se nelas de maneira cada vez mais completa (MUKHINA, 1996; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993).

Vénguer e Vénguer (1993) afirmam que o desenho não é somente a obra de arte como meio de conhecimento, mas, também, uma forma de expressão que contribui para a formação da percepção do pensamento por imagens e da imaginação infantil. O desenvolvimento do desenho na criança apresenta vários períodos. Nos primeiros anos da infância, ela desenha garatujas sem sentido, sendo importante ajudá-la a compreender que é capaz de desenhar algo real, dando-lhe possibilidades materiais, tempos e oportunidades para desenhar.

A capacidade de desenhar a imagem total de um objeto se desenvolve lentamente na criança. Segundo Vénguer e Vénguer, a criança se apropria paulatinamente da individualização do desenho, uma vez que, por longo tempo, representa objetos diferentes de maneira semelhantes. Para exemplificar: a criança pode desenhar um homem da mesma maneira como desenha um animal. Para provocar o processo de individualização do desenho, é fundamental inserir a criança em situações que ela possa se expressar por meio do desenho e, junto com os colegas, avaliar e analisar suas produções para que amplie suas percepções.

Na idade de quatro ou cinco anos, a criança já é capaz de desenhar uma cena, o que significa um grande avanço com relação ao desenho de um único objeto. Para que ela atinja esse objetivo, é necessário que os argumentos mais complicados sejam elaborados por ela, requerendo a idealização de um projeto que favorecerá "[...] o desenvolvimento na criança da capacidade de planejamento de suas ações, [e] [...] influenciará no desenvolvimento de sua imaginação." (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 120, tradução nossa).

Mukhina (1996) afirma que, somente por volta dos quatro ou cinco anos, a criança é capaz de interessar-se pelo resultado, ou pelo desenho propriamente dito e "[...] o fato de reconhecer a imagem do objeto no desenho provoca na criança o desejo de aperfeiçoar essa produção." (MUKHINA, 1996, p.

166). Essa evolução no processo do desenho acontece, também, porque a criança passa a conferir a forma gráfica aos objetos, e a apropriação dessa capacidade se deve a três causas:

[...] às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (MUKHINA, 1996, p. 168).

Dessa discussão, depreende-se que o desenho, em seu mais alto nível, é parte de um processo de aperfeiçoamento da representação gráfica na infância, apresentando uma infinidade de traços ou detalhes, por meio dos quais a criança tenta representar de maneira completa a exata imagem do objeto (MUKHINA, 1996).

De acordo com Mukhina (1996), os desenhos infantis retratam as diferentes imagens apropriadas pela criança durante a manipulação dos objetos e revela os detalhes do objeto que mais chamam a sua atenção. Nessa perspectiva, quanto mais lhe proporcionar vivências com objetos, mais facilidade ela apresentará para retratá-los por meio do desenho.

Isso se faz necessário para que a criança aperfeiçoe suas imagens gráficas e agregue novos elementos para que possa representar, com mais exatidão, o objeto real. Assim, a ação intencional do adulto contribui para a não estagnação do desenho infantil. Tal estagnação é revelada pela tendência do adulto em exigir dela que represente as imagens gráficas bem sucedidas sendo importante enfatizar que "*[...] no desenho infantil a tendência a desenvolver imagens gráficas choca-se com a tendência a fazer dessas imagens clichês gráficos.*" (MUKHINA, 1996, p. 172, grifos da autora). Esses clichês podem ser comuns nos desenhos das crianças quando retratam as conhecidas casinhas com porta, telhado e outras produções estereotipadas. O enriquecimento do desenho pode ser provocado também, por meio da assimilação da atividade objetual. Desse modo, ela perceberá os objetos de forma mais completa e multilateral se apropriando assim, de novas ações de percepção sobre eles (MUKHINA, 1996).

Essas reflexões possibilitam destacar o papel da educação no processo de aquisição da habilidade de desenhar na infância. A educação sistematizada será potencializadora de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento quando provocar, na criança, a necessidade de "*[...] aperfeiçoar um desenho que reproduz as propriedades do objeto*" (MUKHINA, 1996, p. 172) e não fundamentar-se no ensino do desenho por meio de cópias de modelos. Essa atitude impossibilita a criança decidir qual a cor utilizar em seu desenho, considerando que "*[...] a cor e o cuidado dedicado ao desenho infantil expressam a atitude da criança para com o conteúdo desse desenho.*" (MUKHINA, 1996, p. 173, grifos da autora).

Vénguer e Vénguer (1993) sugerem que se proporcione à criança dois tipos de vivências com o desenho: desenho por livre iniciativa e desenho direcionado. Assim, “[...] na atividade conjunta ela assimila os recursos expressivos e desenhando sozinha aprende a aplicar estes meios a outras tarefas.” (VÉNGUER; VÉNGUÉR, 1993, p. 127, tradução nossa). Nestas situações, os desenhos elaborados sem a ajuda do adulto devem ser comemorados com entusiasmo, ainda que, do ponto de vista técnico, sejam diferentes das produções dos adultos. Para valorizá-los, é importante que os desenhos e outras produções infantis sejam expostos para a comunidade escolar, em diferentes momentos, por exemplo, na decoração da instituição educativa.

O desenho espontâneo infantil é tão valorizado que artistas tentam reproduzi-los, mas a criança, por influência daqueles com os quais convive, esforça-se para aprender o mais rápido possível desenhar “bem”, de maneira estandardizada e inexpressiva. Para ela, o adulto sabe desenhar melhor, em virtude disso, deve ser imitado. Vénguer e Vénguer (1993, p. 128, tradução nossa) afirmam que “[...] é importante evitar essas tendências, [e] fomentar a confiança em si mesma da criança.” Dessa maneira, faz-se necessário evitar a estandardização dos desenhos, estimulando nela a expressão, sua atitude como os personagens de uma história, utilizando as ilustrações dos contos ou de outras criações literárias.

Em síntese, o desenho possibilita que a criança se aproprie das capacidades de representar objetos, cenas e situações, planeje suas ações a fim de organizar suas produções, acione sua memória para lembrar as características do que deseja desenhar. Desse modo, ao interpretar o desenho, a criança também se apropria da capacidade de fantasiar e de imaginar, percepções estas que farão parte de qualquer atividade.

Uma vez discorrido sobre o desenho, é relevante discutir, em linhas gerais, sobre o papel da pintura no desenvolvimento infantil.

De acordo com os autores: “[...] a cor é um dos meios expressivos mais poderosos da pintura [...]” e precisa ser ensinada adequadamente para que a criança preste atenção nas combinações das cores, na obtenção dos resultados das misturas, nas emoções transmitidas por elas. Por essa razão, não se deve “[...] acostumar à criança a desenhar tudo como é na vida real. Na vida, cada objeto pode ter cores completamente diferentes, dependendo da hora, da iluminação e de outras causas.” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 130, tradução nossa).

A pintura, também, é um elemento importante na constituição psíquica da criança, pois “[...] favorece o desenvolvimento do sentido de cor, da capacidade de transmitir com sua ajuda o estado de ânimo, o estado emocional.” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 130, tradução nossa).

A cor compõe um dos meios mais expressivos da pintura por isso, é importante, promover situações onde as crianças se conscientizem das diferenças entre as cores. Tal objetivo pode ser

atingido quando não se exigir que ela pinte as coisas como realmente são, mas que perceba a variação das tonalidades que surgem de acordo com o momento do dia, da iluminação ou de outras condições.

Uma vez esclarecida a importância da pintura para o desenvolvimento infantil, vale destacar, a partir daqui, outras atividades promotoras de desenvolvimento, de modo especial, os jogos de construção.

Vénguer e Vénguer (1993) destacam que a criança, desde pequena, se apropria da necessidade de atuar sobre qualquer matéria prima e essa atitude surpreende os adultos, uma vez que os instiga a indagar o porquê do desejo de construir tantas coisas e com elementos inesperados, embora tenha, em mãos, jogos sofisticados e prontos que, aparentemente, são mais perfeitos que os objetos com os quais a criança monta suas construções. No entanto, vale acentuar que a própria atividade inventiva da criança, e não o produto obtido por meio dela, é importante para seu desenvolvimento psíquico.

Além dos jogos de montar, o recorte, a colagem e a modelagem são atividades relevantes para o desenvolvimento cultural na medida em que contribuem para a aquisição da capacidade de criar e não apenas obter um produto perfeito. Também, possibilita a formação de "[...] representações sobre os objetos e sobre as propriedades dos materiais utilizados." (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 158, tradução nossa).

Esse trabalho com papel pode ser ampliado para a exploração da argila no trabalho com a modelagem de esculturas, pois, é possível desenhar esticando-a sobre uma superfície, sendo possível construir em baixo relevo aproveitando outros materiais disponíveis na natureza, como: sementes, pinhas, ramas, folhas, dentre outros. Assim, a escultura pode tomar forma por meio da aplicação de bolinhas confeccionadas com a argila, que se transformam em membros como braços, pernas, adornos, oferecendo à criança, ricas possibilidades de exploração a fim de criar representações mais complicadas e plásticas, sendo necessário, também, fixar a atenção na construção de detalhes na escultura, como olhos, expressão de movimento, dentre outros.

O trabalho em baixo relevo, por exemplo, possibilita fixar no papel pássaros voando, um personagem com uma perna só, dentre outros que não podem permanecer em pé. É importante ter em mente que esse processo exige tempo e dedicação para que a criança assimile procedimentos, aprenda a utilizá-los de forma autônoma, empregue no modelo objetos novos e observe as demonstrações do adulto chegando mesmo a construir as partes de um corpo que paulatinamente vai sendo montado a partir de partes construídas separadamente.

Para Mukhina (1996), a colagem e a modelagem apresentam um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção e possibilita à criança imaginar, antecipadamente, o que deverá fazer. Essa atitude faz com que ela desenvolva a capacidade de planejar suas atividades.

A autora também focaliza os jogos de construção como uma das atividades produtivas que contribuem para o desenvolvimento infantil. Essa atividade exige tipos específicos de análise e de planejamento (MUKHINA, 1996) e provoca na criança a apropriação da capacidade de examinar o objeto para conhecê-lo de forma mais completa, percebendo, assim, sua utilidade e as diferentes propriedades das peças que o compõem. Essa capacidade permite à criança refletir que para se obter uma construção sólida e rígida é necessária uma combinação perfeita das peças. Isso implica em perceber que certas peças são estáveis em qualquer posição e que outras o são em apenas algumas posições. Nesse processo, a criança interioriza que as propriedades construtivas das peças do jogo de construção são definidas pela sua forma e por seu peso (MUKHINA, 1996).

Por meio dos jogos de construção, ela pode utilizar diversas peças e explorar a construção por meio da imitação na qual ela reproduz a ação apresentada pelo adulto, que nomeia os elementos utilizados ao indicar como organizar o material.

Para Mukhina (1996), esse tipo de construção torna-as mais solidárias, pois nela, discutem o plano, acatam a decisão da maioria e defendem suas idéias. Desse modo, esse tipo de construção, embora estabelecida a partir de um modelo, não exige que as crianças sigam etapas sucessivas de construção, mas, trata-se de um modelo que se alterna de acordo com o projeto e com a situação concreta. Assim, cada tipo de construção desenvolve na criança atitudes específicas.

A finalização da construção pode ser difícil para a criança e, nesse momento, o adulto pode interferir fazendo sugestões para a conclusão do projeto. Com essa ajuda, ela terá mais segurança em suas próprias capacidades e vai se tornando autônoma, a partir de atividades compartilhadas e das individuais. Segundo Mukhina (1996), as atividades produtivas têm suas especificidades. Concluindo, vale ressaltar que a autora assinala que a organização da construção se diferencia da organização do desenho por possibilitar à criança a percepção de semelhanças e diferenças entre os objetos, uma vez que “[...] as partes que compõem o objeto não estão relacionadas apenas exteriormente, mas também através de uma lógica interna própria do objeto [...] [e] *requer certas formas próprias de análise e de planejamento.*” (MUKHINA, 1996, p. 174, grifos da autora).

No final da infância, portanto, tendo vivido experiências de movimento, desenho, modelagem, colagem e construção, a criança poderá aperfeiçoar a capacidade de planejar suas ações, ao utilizar diferentes esquemas, planos e representações convencionais (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993).

Em síntese, é necessário destacar a importância das atividades que envolvem a construção, a pintura, o desenho, os jogos de movimento, a modelagem, dentre outras, no pleno e harmônico desenvolvimento infantil. Nelas, a criança imita o fazer do outro, ao concretizar projetos individuais ou coletivos e apropriar-se, nesse processo, da função simbólica da consciência, por meio da concretização dos projetos idealizados, da conscientização de que é possível expressar e adquirir

novos conhecimentos. Isso significa que o resultado do trabalho só é alcançado porque a criança atuou, desenhou, escreveu, modelou, colou, recortou atuando sobre as formas. Confirmando que a criança aprende por meio da sua atividade (LIMA, 2005; MUKHINA,1996):

uma vez que a formação da função simbólica da consciência é a base necessária à apropriação da linguagem escrita, da imaginação do raciocínio lógico-matemático, torna-se essencial que as crianças, por intermédio das suas atividades (desenho, construção, faz-de-conta) aprendam a representar simbolicamente a realidade que a cerca. Quando a criança substitui um objeto por outro e quando atua representando pessoas e traços das relações humanas, começa a compreender e a se apropriar da capacidade de simbolizar. (LIMA, 2005, p. 174).

Pelo exposto, as atividades produtivas e o jogo de faz-de-conta são essenciais para o desenvolvimento infantil, contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância e promovem o desenvolvimento das bases orientadoras para que isso ocorra.

Com essa idéia, em seguida, apresento um estudo sobre a metodologia utilizada no trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO, DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Para se poder estudar a criança é preciso tornar-se criança, isto é, não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (BASTIDE, apud DEMARTINI, 2002, p. 30).

Este pensamento permite inferir que a professora aprende ao ensinar às crianças a necessidade de se ter de novos conhecimentos. Firma-se, aqui, a tese segundo a qual as vivências com o lúdico propiciam à professora pesquisadora a sua inserção nesse mundo de ludicidade e fantasia.

3.1 Metodologia do trabalho

[...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa).

Neste trabalho utilizei a metodologia de pesquisa qualitativa. Trata-se de uma abordagem de pesquisa que costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento e não busca enumerar ou medir eventos, não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados e apresenta um amplo foco de interesse.

Por meio da metodologia de pesquisa qualitativa é possível obter dados descritivos mediante o contato direto e interativo com a situação estudada e o pesquisador procura entender os fenômenos considerando as representações dos participantes da pesquisa e, a partir daí, atribui sentidos ao objeto de estudo.

Essa metodologia de pesquisa exige um recorte temporal e espacial do fenômeno estudado a fim de se delimitar o campo de estudo e envolve um trabalho de descrição que facilita a coleta de dados (NEVES, 1996).

Neste trabalho, realizei um Estudo de Caso, por meio do qual, se produziu e se coletou dados num trabalho pedagógico, intencionalmente planejado para provocar o processo de aprendizagem das funções necessárias à aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Ventura (2007), o Estudo de Caso é um tipo de pesquisa quantitativa presente na prática educacional que pode englobar o estudo de casos únicos ou múltiplos e apresenta um caráter descritivo, com um plano aberto e flexível. Também, focaliza a realidade de modo complexo e

contextualizado. Visa ao estudo de um caso específico, contextualizado temporal e espacialmente bem como a busca circunstanciada de informação.

O estudo de caso caracteriza-se pela interpretação de dados no contexto em que eles ocorrem; a busca constante de novas respostas e indagações; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações sobre o objeto de estudo. Apresenta as seguintes fases: exploratória, na qual se localiza fontes de dados necessários; delimitação do estudo, na qual se determina o foco da investigação e se utiliza instrumentos variados de coleta de dados; análise dos dados e elaboração do relatório estabelecendo um movimento entre a teoria e a prática. Pode ser utilizada na investigação de fenômenos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos que podem ser diretamente observados.

Na fase exploratória delimiti algumas características do problema estudado, em outras palavras, busquei verificar como o jogo de faz-de-conta era focalizado na unidade escolar de ensino fundamental foco desta da pesquisa. Para tanto, tive contato direto com o ambiente escolar e observei a classe onde ministrava aulas, registrando fatos relevantes. Concomitantemente, iniciei o estudo da bibliografia pertinente ao problema da pesquisa.

Na fase de delimitação de estudo estabeleci os focos fundamentais e levantei questões referentes à investigação pretendida. Minha própria prática docente foi, então, sendo construída objetivando a estruturação de um projeto voltado para a implementação do jogo de faz-de-conta na rotina escolar, tendo em mente a fundamentação teórica da Teoria Histórico-Cultural bem como os aspectos críticos percebidos na realidade escolar. Passei, então, a planejar, com e para as crianças a construção de uma prática pedagógica que buscasse recuperar suas representações a respeito do objeto pesquisado, bem como suas sugestões de como organizá-lo. Passamos, então, a testar a validade dos princípios que norteavam a construção de uma rotina diferenciada, considerando-se o envolvimento e o desenvolvimento das crianças durante o projeto.

Na terceira etapa, utilizei a observação e a entrevista como instrumentos de coleta de dados bem como a microgênese e a análise de conteúdo como instrumentos de análise desses dados.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, as múltiplas formas de investigação e diretrizes metodológicas amplas têm grande valor, pois, “[...] a gênese das funções psicológicas superiores está nas relações sociais e [...] a construção do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.” (GÓES, 2000).

Para Vigotsky (1995), o homem é um ser imerso na cultura, vive experiências coletivas e práticas sociais, é portanto, produto, produtor e intérprete de sistemas semióticos. Daí que o foco de seus estudos se constitua nos signos, na linguagem e na palavra, aos quais configuram a

especificidade do humano e exigem a utilização de caminhos metodológicos diferentes dos usados nas ciências naturais (GÓES, 2000).

Nesse sentido, busquei uma interação entre os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados, de maneira a abranger ampla e detalhadamente os dados aqui explorados.

A observação foi um desses instrumentos de coleta de dados. Segundo Mukhina (1996), a observação pode ser universal quando há coleta dados sobre vários aspectos da conduta infantil ou seletiva quando se foca um determinado aspecto da conduta da criança. Neste trabalho, utilizei a observação universal que permitiu a percepção das falas, não-falas, atitudes e ações das crianças e dos outros atores envolvidos na pesquisa – professores, pais, funcionários, coordenadora e diretora. As observações aconteceram tanto nos períodos do jogo de faz-de-conta quanto nas atividades escolares intra e extra-classe, antes, durante e depois da recolha das entrevistas. Os dados observados foram registrados num caderno de anotações e revelaram o estado emocional das crianças no período das entrevistas e das digressões, suas expressões não-verbais, dentre outras interferências e intercorrências.

Moroz e Gianfaldoni (2006) destacam que a observação pode acontecer diariamente, mas, para se constituir num instrumento metodológico, ela precisa ser planejada, registrada adequadamente e controlada com precisão. Ela serve tanto para registrar situações típicas quanto para registrar situações criadas deliberadamente. Tal instrumento metodológico mostrou-se adequado, para descrever a interação das crianças em situações de jogos, espontâneos, a fim de se obter informações de seus comportamentos tal como eles ocorrem. Também, possibilitou planejar ações para provocar determinadas atitudes nas crianças, por meio de um procedimento de intervenção. Nesse sentido, quando o pesquisador planeja o que deseja observar, evita o registro de fatos irrelevantes ou a identificação de aspectos que, embora não previstos, devem ser considerados.

A entrevista também foi utilizada. Sua escolha deu-se porque “os pesquisadores não trabalham com entrevistas de crianças, mas entrevistas sobre a infância, sobre a criança e [...] nós usamos pouco as falas das crianças e menos ainda as críticas das crianças” (DEMARTINI, 2002, p. 6, 10) e, aqui, tentei ouvi-las mais e atentar mais às falas e aos pensamentos infantis. Para entrevistar as crianças foi primordial uma convivência diária e próxima a elas, considerando-se que

[...] se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças um certo grau de relacionamento [...] se não conseguir estabelecer um certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter respostas àquilo que está propondo. (DEMARTINI, 2002, p. 12).

Além dessa convivência foi necessária uma conversa preliminar com meus alunos, uma vez que, é necessário “conversar muito tempo, para depois realizar as entrevistas” (DEMARTINI 2002, p.

12), explicando seu tema e o motivo de sua realização. Essas conversas preliminares foram consideradas parte das entrevistas, pois “[...] toda a situação de entrevista, tudo na pesquisa é parte da pesquisa e deve ser considerado na análise, especialmente quando se trata de crianças.” (DEMARTINI, 2002, p. 13). Expliquei-lhes que se tratava de uma entrevista, que seria gravada e que elas responderiam apenas o que desejassem e que depois, escutariam suas falas.

Demartini (2002) não estabelece uma diferenciação entre entrevista e relato, os considera vias que conduzem ao mesmo destino (colher as falas das crianças). A autora ainda acentua que “[...] esta é a única [únicas] maneira que [o pesquisador] tem para desvendar algumas questões [pois] não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto.” (DEMARTINI, 2002, p. 10).

A questão da identidade da criança consiste numa preocupação de Demartini (2002), quando a autora defende que essa identidade se dá no processo de socialização e de apropriação da cultura (LEONTIEV, 1988). Essa individualidade deve ser pensada com relação ao outro com a qual as crianças convivem. Nos relatos produzidos por elas, devem-se considerar a história de cada uma, o grupo a que pertencem e do qual fazem parte no período da pesquisa, a fim de se verificar quais são as suas vivências, as marcas de sua infância e o processo vivido de humanização. Desse modo, os relatos se diferenciam entre si e refletem os elementos acima.

Atualmente, conforme afirma Demartini (2002), há as crianças que vão se constituir como crianças sem infância e outras que se constituirão como crianças que têm infância. As primeiras, segundo a autora (2002, p. 8,9) “[...] não passaram por uma experiência que é entendida como experiência de vida que configuraria essa etapa inicial do processo de socialização [e de humanização]”. Isso significa que, num estudo, o pesquisador disporá de crianças que falam e que não falam, dependendo do processo de socialização pelo qual passaram ou estão passando. Isso implica apreender esses diferentes contextos e a trabalhar com aquilo que não é dito explicitamente, nos contextos de crianças de pouca fala, mas que se expressam por meio de outras linguagens.

No caso específico deste trabalho, as crianças – sujeitos da pesquisa – conviveram comigo (professora e pesquisadora) durante um ano letivo escolar compondo a comunidade local. Essa proximidade facilitou as entrevistas e as digressões além, das observações das falas e não falas das crianças, constituídas por expressões faciais, gestos, emoções dentre outras atitudes. A delimitação do grupo a que a criança pertence, no período da entrevista ou do relato e da influência que esse fator exerce sobre sua identidade foi essencial. Nesse trabalho, coletei relatos e entrevistas de trinta e cinco crianças de uma turma do Ensino Fundamental, com idade entre seis e sete anos.

Por tratar-se de uma nova abordagem em pesquisas sobre e com as crianças, o tratamento dos relatos ainda suscita dúvidas a pesquisadores de todas as áreas, por isso, é fundamental considerar que:

[se pode] trabalhar de diferentes maneiras, há uma riqueza de abordagens; o que julgo fundamental é saber e lembrar que são *relatos de crianças*; não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças o mesmo critério de análise, querer que eles sejam tratados da mesma maneira que os relatos de adultos. É sobre este aspecto que temos que nos debruçar, isto é, como analisar estes relatos que são diferenciados. Nós já temos instrumental para isso, mas o que podemos criar? Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas. Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado. (DEMARTINI, 2002, p. 14, grifos da autora).

E mais:

[...] pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a *fala* apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores [...] [e], no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho* infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável [...] muitos pesquisadores, ao entrevistarem as crianças não problematizam os dados e tampouco descrevem os elementos constitutivos dos processos de recolha da voz da criança. (QUINTEIRO, 2002, grifos da autora).

A recolha da voz da criança é, nesse sentido, condição fundamental para o conhecimento das culturas infantis, e, para além dessa preocupação e dos procedimentos necessários, é fundamental que se persiga uma autonomia conceitual, supondo o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (QUINTEIRO, 2002).

Embora a entrevista com crianças seja pouco focada em seu aspecto estrutural, é necessário lembrar que, neste trabalho, utilizei a entrevista semi-estruturada, que se constitui em fonte de significação, revela dados não observáveis e permite ao entrevistador entrar no universo do entrevistado. No entanto, a qualidade da entrevista depende do entrevistador, em particular aquela feita com crianças.

A importância do entrevistador também é destacada por Szymanski, Almeida e Brandini (2006, p. 71). Esses estudiosos afirmam que “[...] sua pessoa [do pesquisador] é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista”. A experiência pessoal e os conhecimentos teóricos do entrevistador possibilitam-no um entendimento do problema a ser focado e apresenta perspectiva de resultados.

Isso significa que a fala do entrevistado, o meio em que vive e suas interações devem ser consideradas no período da entrevista, tendo em vista que a compreensão do fenômeno estudado se altera durante o decorrer do processo de pesquisa. A análise dos dados viabiliza identificar e

compreender a maneira como o fenômeno estudado se insere no contexto social do qual faz parte. As interrupções, os imprevistos, o clima emocional, a introdução de novos elementos devem ser considerados relevantes tendo em vista que podem oferecer informações necessárias para a pesquisa.

Defende-se que a entrevista não é asséptica, não se submete ao controle total do entrevistador, porém, é importante manter o foco nos objetivos do trabalho para tirar proveito dos imprevistos, sem deixar que estes excluam o eixo do trabalho do pesquisador.

Os sentimentos, as percepções, as impressões que envolvem o entrevistador, no momento da entrevista devem ser registrados imediatamente, no final desta para que não se percam e sejam incorporados aos dados obtidos.

Moroz e Gianfaldoni (2006) assinalam que a entrevista se constitui num instrumento de coleta de dados que exige a presença do pesquisador cujo objetivo é obter dos sujeitos informações importantes para buscar respostas em relação ao problema da pesquisa. Ela deve ser planejada, de forma que suas questões especifiquem claramente o conteúdo que se pretende abordar pelo sujeito e tem por vantagem o envolvimento, em uma relação pessoal, do pesquisador e do sujeito da pesquisa, o que facilita o esclarecimento de pontos duvidosos. A entrevista é usada na pesquisa com pequenos grupos de sujeitos, pois não possibilita alcançar um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

A entrevista semi-estruturada caracteriza-se pela existência de um roteiro previamente preparado que serve como eixo orientador de seu desenvolvimento. Procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões; não exige uma ordem rígida nas mesmas, mas permite que todas as questões sejam cobertas na entrevista; este roteiro serve para checar o desenvolvimento da entrevista que vai se adaptando ao entrevistado; na entrevista semi-estruturada se mantém um elevado grau de liberdade na exploração das questões (ACÚRSIO; ROCHA; COSTA, 2002).

Além dessas características, a entrevista semi-estruturada otimiza o tempo disponível; permite o tratamento mais sistemático dos dados; é especialmente aconselhável para entrevistar grupos; permite selecionar temáticas para aprofundamento. Nela, não espera se introduzir novas questões, mas não se fecha essa possibilidade.

A transcrição das falas se dá em duas situações: uma em que o pesquisador registra a fala do entrevistado tal qual ela se apresenta; outra em que as falas do entrevistado são escritas com a devida correção ortográfica e será essa escrita a fazer parte do texto principal com o qual se trabalhará. Portanto, nesse trabalho, as entrevistas não foram transcritas literalmente, mas passaram por adequações ao Português escrito sem, no entanto, terem seu sentido alterado.

Nos momentos de entrevista, o entrevistador deve aproveitar para reviver as cenas e as interações, a fim de refletir sobre seu conteúdo, nessa ótica, o texto referência pode incluir percepções, do pesquisador (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2006). No contato com o texto referência, surge

novas articulações conceituais, permite a organização de sínteses provisórias, *insights* e visualização das falas dos participantes e identifica nelas pontos ou assuntos comuns que se constituem em categorias quando são nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2006).

A categorização comprova a imersão do pesquisador nos dados e sua forma própria de reuni-los segundo sua compreensão. Nessa oportunidade, o investigador explicita os sentidos atribuídos a esses dados e, também, constrói diferentes categorias a partir de um mesmo conjunto de dados. A construção de sentido a essas categorias depende de suas vivências, das teorias apropriadas, das suas crenças e seus valores (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2006).

Embora nesta pesquisa não se tenha efetivamente construído um diário de campo para os registros organizados e ora apresentados, vale uma ressalva sobre a questão. As anotações expostas tentam explicitar o que as palavras registradas pelo gravador não davam conta de expor e valerem-se como instrumento de caráter pessoal que permite registrar e, também, refletir sobre o ocorrido impulsionando o pesquisador a investigar por meio do registro e análise sistemática as ações e atitudes, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações.

Nesse trabalho de anotações, foi possível registrar informações aparentemente ingênuas, retratar acontecimentos numa seqüência cronológica visando descrever as observações, os comentários, as informações fora do ambiente e do tempo escolares ou destinados às entrevistas e relatos. Esse fazer permitiu cruzar, comparar e compreender melhor as informações dos outros instrumentos de coleta de dados, revelar aspectos até então desconhecidos e confirmar outros que permitiram entender os fatos de forma intencional e refletida, porque descortinou realidades antes desconhecidas.

Uma das opções metodológicas para a análise dos dados coletados foi a microgênese, pois,

trata-se de uma visão abrangente, à qual se vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções. [...] assumem a centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica [...] privilegia o *como* acontece e não *o que* acontece. (GÓES, 2000, grifos da autora).

Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção aos detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação e resultar num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000).

Os conhecimentos das crianças em sua concretude constituíram-se no diferencial do trabalho, por traduzirem, de alguma forma, as atividades nas quais elas aparecem como sujeitos das relações sociais e, especificamente, das relações travadas no interior da escola, das decisões pedagógicas. O que possibilitou utilizar a microgênese para orientar a atenção para os detalhes das ações, interações do cenário sociocultural da pesquisa, compondo, assim, as relações entre esses micro-eventos e as condições macro-sociais. Foi possível, por exemplo, retratar e analisar expressões não verbais (gestos, emoções, atitudes, dentre outras) inseridas na condição macrosocial constituída pela escola e pelo grupo de crianças em suas interações com os adultos e com as próprias crianças.

Para Góes (2000), a análise dos dados pode ser realizada não apenas no termo micro em si, mas na sua qualificação como genética tendo em vista que,

a visão genética aí implicada vem das proposições de Vygotsky [...] sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso dos eventos. [...] Isto porque se busca compreender os passos do desenrolar das ações dos sujeitos e explicar suas construções e transformações cognitivas. (GÓES, 2000).

Com base nessas afirmações, busquei resgatar os entendimentos das crianças de maneira livre, sem a participação dos adultos (especificamente nas entrevistas e nos relatos), sendo importante destacar que, nesse enfoque sociogenético, a

[...] atenção às minúcias de um curso de transformações nas ações do sujeito nada tem a ver com privilegiamento de elementos isolados, com base nos quais seriam estabelecidas leis associativas para explicar o comportamento complexo. (GÓES, 2000).

Uma vez que

decompostos em seus elementos, os processos superiores e mais complexos forma inteiramente reduzidos a processos muito diferentes do ponto de vista de sua complexidade e sua forma; obtinha-se, assim, um gigantesco mosaico da vida psíquica feito de pedaços isolados da experiência: um panorama atomista grandioso do espírito humano desarticulado. (VYGOTSKY, apud GÓES 2000).

Isso significa que Vigotski, ao se contrapor à análise por elementos, propõe a busca de uma análise por unidades e as define como instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar, sendo a unidade componente vivo do todo.

Em síntese, a análise microgenética não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas por ser orientada para minúcias indiciais, sendo necessários recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, pois focaliza o movimento durante os processos e relaciona condições passadas e presentes, permitindo explorar o que, no presente, está

impregnado de projeção futura e de marcas históricas de um passado presente. Essa visão sociogenética, ainda, relaciona os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circundantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000).

No caso específico da discussão minuciosa dos processos interativos analisados nesta pesquisa, optei pela orientação discursiva enunciativa, que privilegia a dimensão dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento. Esse tipo de análise já vem acontecendo em outras pesquisas sobre o brincar, na qual os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações (GÓES, 2000). Tal focalização mostra “[...] as minúcias do jogo intersubjetivo, no qual os significados se transformam num movimento heterogêneo de conceitualizações dos participantes.” (GÓES, 2000).

Diante da relevância da orientação discursiva enunciativa para esta pesquisa, fez-se necessário recorrer à *análise de conteúdos* como um outro instrumento de análise desses dados.

Segundo Franco (2005), a análise de conteúdo possibilita a sistematização do conteúdo das mensagens, de seus enunciados, de seus locutores de seus interlocutores uma vez que, “[...] dentre as manifestações do ser humano, a expressão verbal, seus enunciados e mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais.” (FRANCO, 2005, p. 8).

Para a autora,

a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As interações da análise de conteúdo é a INFERÊNCIA de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não). (BARDIN, apud FRANCO, 2005, p. 20, grifos da autora).

O foco das atenções da análise de conteúdo é a palavra, o aspecto individual, e atual (em ato) da linguagem, procurando conhecer o que está por trás das palavras analisadas. Nesse tipo de análise, considera-se

suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados. (FRANCO, 2005, p. 10-11).

A análise de conteúdo é utilizada cada vez mais para que o pesquisador faça inferências a respeito dos dados verbais e simbólicos, obtidos por meio de perguntas, recolha de relatos e de observações. Por esses motivos, esse recurso se tornou indispensável neste trabalho. Outro fator a tornar esse tipo de análise relevante para esta pesquisa consiste na sua aplicabilidade em um espectro

maior de problemas, especialmente, quando estes se referem aos elementos que antecedem e sucedem à comunicação, as mensagens e discursos (FRANCO, 2005).

Dessa forma, a análise de conteúdos permite aos pesquisadores considerar os aspectos semânticos da linguagem possibilitando a ele interpretar mensagens (implícitas ou não), tendo, no entanto, que contemplar a complexidade que acompanha o processo. A semântica, neste caso específico, refere-se à busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que o indivíduo atribui às mensagens verbais ou simbólicas.

[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica, [pois], uma informação meramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo com outro dado. O liame desse tipo de relação deve ser apresentado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparação podem se multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2005, p. 16).

Outro dado a ser considerado consiste no fato de a análise de conteúdo fundamentar-se no trabalho a partir do ponto de vista do produtor e, partindo de uma mensagem, procurar indagações de *quem* e do *por quê*: toda mensagem, falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor – suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, dentre outros dados.

o produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para dar o seu recado e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. Teoria que não significa saber erudito e nem se contrapõe ao saber popular, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que de seus próprios senhores. A teoria da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso e resultam implicações extremamente importantes para quem se propõe fazer análise de conteúdo. (FRANCO, 2005, p. 21-22, grifos da autora).

Em síntese, optei por esses instrumentos de pesquisa a fim de possibilitar às crianças constituírem-se sujeitos da pesquisa. Também, foi possível discutir os dados por meio dos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1995), para maior compreensão do brincar e de sua importância para o desenvolvimento humano, bem como para um entendimento de sua influência no processo de aquisição da leitura e da escrita na infância.

3.2 A instituição onde se deu a pesquisa

O jogo protagonizado no grupo de crianças que freqüentam a creche apresenta possibilidades inesgotáveis para reconstruir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real, [porém], devido à imperfeição na vida infantil nas creches, não sobra tempo na creche para se dedicar ao jogo protagonizado por iniciativa própria, as crianças brincam em suas casas, compensando assim, as deficiências da organização da creche. Esses jogos domésticos individuais têm importância limitada e não pode substituir o jogo coletivo. (ELKONIN, 1988, p. 400).

Este pensamento destaca a importância do brincar na instituição educativa uma vez que nela, a interação entre crianças e entre criança-adulto é mais rica. Nesse ambiente, interagem diversas culturas e vivências que enriquecem o faz-de-conta.

Neste item, busco descrever a instituição educativa onde se deu a pesquisa e apresento os sujeitos deste trabalho. Nele pretende-se apresentar, ainda, as dificuldades e procedimentos observados no decorrer da implementação do projeto Brincar .

Na unidade escolar de Ensino Fundamental, Ciclo I, foco desta pesquisa, funciona o curso de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, com aproximadamente 350 (trezentos e cinquenta) crianças matriculadas, em 2006.⁷ Essas crianças foram divididas em turmas distribuídas nos períodos da manhã (das sete horas às onze horas e trinta minutos) e da tarde (do meio dia e quarenta minutos às cinco horas e dez minutos).

Localizada à Rua: Nabor Silva, 364, Vila Mariana, na cidade de Garça – SP., atende crianças da Diretoria de Ensino da região de Marília, SP., que, em sua maioria, são filhos de agricultores rurais, de pais com baixa escolarização, sem escolarização ou de desempregados.

O ato de fundação da escola deu-se por meio do decreto 33.072 de 13/3/1991, no Diário Oficial do Estado (DOE).

A instituição conta com uma equipe de quatorze professores (excluindo os professores de reforço), uma coordenadora e uma diretora. A diretora possui Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Orientação Pedagógica, Supervisão Escolar e Administração Escolar. É também graduada em Letras com especialização em Espanhol, Português e Francês. A coordenadora formou-se no magistério, participou do Programa de Educação Continuada (PEC) oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, recebendo, neste programa, formação universitária para o magistério nas séries iniciais. Fez, também, pós-graduação nos seguintes enfoques: Gestão Educacional, Didática aplicada em Educação e Inclusão.

⁷ É número aproximado porque não contempla as novas matrículas possíveis no decorrer do ano letivo.

Em relação aos professores, é possível destacar o seguinte: oito dos professores são concursados – aqueles profissionais caracterizados como *efetivos* e seis são admitidos em caráter temporário (ACTs).

O quadro docente divide-se em doze professores de Educação Básica (PEB-I), e três professores de Educação Básica II (PEB-II), totalizando quinze professores.

A formação desses professores está distribuída no quadro abaixo:

Número de professores	Formação dos Professores
sete	Magistério e Pedagogia (6 PEB-I e 1 PEB-II)
um	Pedagogia (PEB-I)
dois	Magistério (PEB-I)
um	Direito e Magistério (PEB-I)
um	Magistério e Educação Física (PEB-I)
um	Magistério e Ciências Sociais (PEB-I)
um	Educação Física (PEB-II)
um	Educação Artística (PEB-II)
15	

A instituição educacional conta, também, com onze funcionários: uma Oficial Administrativa readaptada, uma Professora readaptada (ambas auxiliam as aulas realizadas na sala de leitura), uma Agente de Organização Escolar (inspetora de alunos), uma auxiliar de limpeza contratada pela Prefeitura, uma Agente de Serviços Escolares (trabalha na limpeza), duas Merendeiras contratadas pela Prefeitura, duas Escriturárias contratadas pela Fundação e Desenvolvimento Escolar (FDE), uma Secretária e um caseiro – vigia.

Sua estrutura física compõe-se de três declives que, embora não constituam andares, se dividem em espaços diferenciados. O primeiro compreende a parte administrativa, sala da diretora, sala dos professores, secretaria, pátio de refeições, cozinha, cantina, banheiros das crianças e dos professores, sala de informática e almoxarifado. O segundo compreende as salas de aula, a biblioteca e a sala de vídeo. O terceiro apresenta sala de recursos, brinquedoteca, salão nobre, quadra descoberta, ginásio poliesportivo, horta e casa do zelador.

Segundo consta no Plano de Gestão de 2006 desta escola, a Sala de Recursos é um lugar destinado ao Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) oferecido na unidade escolar e destina-se às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Essas crianças frequentam salas de classes comuns e são inscritas na Sala de Recursos para serem atendidas num trabalho com estratégias e atividades diversificadas, elaboradas por um professor psicopedagogo. Antes de serem

atendidas, nesse trabalho diferenciado, passam por uma avaliação pedagógica que envolve toda a equipe escolar (professores, direção, coordenação e psicopedagogo).

Em conversa informal com o psicopedagogo da instituição educativa, foi possível compreender que as estratégias, ações e atividades são diversificadas para cada criança tendo em vista a necessidade da realização de um trabalho individualizado. Segundo ele, por exemplo, se uma criança apresenta dificuldade em segmentar as palavras de um texto, suas ações se darão sobre essa dificuldade. Se outras apresentarem, por exemplo, defasagens na aprendizagem em virtude de problemas catalogados, por ele, como neurológicos, cognitivos, emocionais ou motores, suas ações se darão no sentido de explorar a coordenação motora, oralizar as letras das palavras para que reconheçam seus sons, intensificar o contato da criança com as letras do alfabeto móvel construindo com elas frases e utilizar massinha para que, a criança, com dificuldades em coordenação motora, exercite seus movimentos. Em casos específicos, como a deficiência auditiva, o psicopedagogo utiliza, desde a linguagem de sinais até uma fala pausada para que haja compreensão do que se fala e assim, a aquisição dos conhecimentos construídos na instituição educativa.

Este profissional tem formação no Magistério e realizou seus estágios na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), possui licenciatura em Pedagogia pela UNESP de Marília, com habilitação em Educação Especial, na área de Deficiência Mental. Também possui habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar. Fez cinco disciplinas como aluno especial do programa de pós-graduação em educação no curso de Mestrado em Educação da UNESP-Marília e realizou cursos de atualização em Psicopedagogia.

Os objetivos do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos resumem-se nos seguintes itens: 1) proporcionar às crianças experiências que os auxiliem a superar as dificuldades no processo educacional; 2) oferecer o apoio pedagógico para a manutenção do nível de aprendizagem necessário a um desempenho escolar adequado. Estes objetivos constam da página vinte e sete do Anexo do Plano de Gestão da Instituição Educativa. Mais recentemente, foi incorporada a esse atendimento a Ecoterapia que consiste em um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas da saúde, educação e equitação buscando o desenvolvimento biopsicossocial de cada criança.

Assim, foi possível caracterizar, brevemente, a instituição educacional onde se deu esta pesquisa, afirmando-se que ela pertence à rede estadual de educação, sendo considerada de médio porte por ter cerca de trezentos e cinquenta crianças. E que, ela também atende crianças que em sua maioria, são filhos de pais que possuem alguma ou nenhuma escolaridade e oferece atendimento diferenciado para crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Dessa maneira, faz-se oportuno uma análise, ainda que breve, dos sujeitos nela envolvidos.

3.3 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Quando a criança imagina uma escola alegre e livre é porque a sua lhe nega liberdade e alegria. (FREIRE, 1993, p. 71).

Esta pesquisa contou com a participação de trinta e cinco crianças de uma turma de primeira série do Ensino Fundamental que contava com dezessete meninas e dezoito meninos. Oitenta por cento delas tinha seis anos em fevereiro de dois mil e seis. Algumas delas eram consideradas crianças com necessidades educacionais especiais. A maioria oriunda da zona urbana da cidade, localizada próxima à escola e poucas pertenciam à zona rural e eram transportadas por perueiros conveniados à prefeitura local.

Atuei, concomitantemente, como professora titular da turma referida e como pesquisadora. Durante a realização do projeto “Brincar”, brinquei com as crianças quando convidada ou quando considerei importante provocar o enriquecimento do jogo de faz-de-conta. Também organizei o espaço, o tempo e os materiais utilizados e catalogados por espécie, esclareci aos pais sobre a importância do trabalho e solicitei à autoridade responsável pela instituição educacional autorização para o trabalho de pesquisa.

O projeto também contou com a participação dos funcionários da escola que atuaram na conservação dos espaços destinados às brincadeiras, em alguns momentos participaram do trabalho realizado, tendo em vista que permaneciam com a turma, observavam e expressavam suas impressões do trabalho.

Os pais, a comunidade escolar – representada pelos professores, equipe técnica- pedagógica e funcionários bem como a comunidade, não escolar, participaram deste trabalho doando brinquedos. O Programa Escola da Família, organizado nos finais de semana na escola, contribuiu com espaço, tempo e sucatas para a construção dos brinquedos com sucatas.

Isso exposto, vale enfatizar que, na análise dos dados, as situações foram apresentadas em uma seqüência onde se destaca a data da coleta dos dados, a idade das crianças, bem como a situação na qual se fez a coleta. A análise das anotações não seguirá uma seqüência cronológica, pois, mais importante que essa cronologia é a possibilidade desses dados virem a elucidar o esclarecimento das categorias.

Diante dessas considerações, foi possível a realização de um trabalho ao longo do ano de 2006 e 2007 que fomentou a coleta dos dados analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Estamos falando de uma abordagem [pedagógica que rompa com a tradição didática] baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo que necessitem. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 114).

Neste capítulo, busco concatenar os fundamentos teóricos apropriados para o desenvolvimento deste trabalho com os dados de observação coletados nesta pesquisa, de entrevistas com crianças, de suas digressões e de suas falas advindas de momentos de observação da prática educativa investigada. Conforme reiterado ao longo deste estudo, tenho como pressuposto que o brincar é elemento propulsor do desenvolvimento humano ao formar, junto com outras atividades, as bases orientadoras necessárias para o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Os dados ora apresentados estão organizados na forma de situações que englobam as observações realizadas. Além disso, destaco trechos das entrevistas e das falas das crianças coletadas antes, durante ou depois da realização do brincar. Vale ressaltar que, nas entrevistas, o entrevistador será denominado pela letra A e os entrevistados pelas letras subsequentes do alfabeto (B, C, D, E, e assim por diante) de forma aleatória.

Início este capítulo com a análise das seguintes categorias: *Criança e Infância - Concepção dos adultos e das crianças, Atividade na escola, O brincar na escola: Visão das crianças, O brincar e a apropriação da cultura humana, Fala sintética, A consciência no faz-de-conta, O surgimento da Atividade de Estudo e Papel do Professor.*

4.1 Discussão dos dados coletados

4.1.1 Criança e Infância - Concepção dos adultos e das crianças

Conforme o exposto no primeiro capítulo, há diferentes conceitos para definir criança e infância, e estes, estão presentes em nossa sociedade e são orientadores das atitudes e ações pedagógicas nas instituições dedicadas à educação das crianças pequenas. A análise de diferentes discursos, proferidos por pais, professores, funcionários e pelas próprias crianças permite uma percepção dos mesmos a partir dos “olhares” desses sujeitos em relação à educação e ao cuidado das crianças.

Na sequência, apresento alguns registros anotados nas observações da prática-pedagógica, denotativos desses sentidos atribuídos à criança e à infância

Num dia de aula, uma mãe se dirige a mim:

- Professora, posso pedir um favor? Deixa o B.⁸ ficar o mais tempo possível na biblioteca? Ele adora ler.
 - Sim. Ele freqüentará a biblioteca, mas, também, participará de outras atividades, como por exemplo, do brincar.
 - Mas ele já é grande, não gosta de brincar. Ele já deixou o “Prezinho”.
- As observações do cotidiano educativo dessa criança revelam que ela pouco fala e mostra-se séria na maior parte das situações desenvolvidas em sala. (Situação 1, 15/2/2006).*

A criança mencionada tem seis anos de idade e já freqüenta uma turma de Ensino Fundamental. As anotações demonstram que, do ponto de vista da mãe da criança, o sentido dado à infância não se coaduna às proposições defendidas neste trabalho: um momento da vida humana orientador de novas aprendizagens ao longo do desenvolvimento humano, sendo, por isso, um período fundamental e único no processo de humanização. Nessa situação, a mãe da criança revela um sentimento de infância presente na nossa sociedade e orientador de ações e atitudes educativas das pessoas que convivem com a criança. Esse sentimento denota um sentido restritivo do que seja a infância: um período preparatório para a vida adulta. Embora saibamos que uma das características dos conjuntos de vivências infantis seja a preparação para a realização de outras atividades humanas, esta, sem dúvida, não é a principal característica da infância, como se buscou defender ao longo desta pesquisa.

Dessa maneira, é possível inferir que o entendimento de infância explícito na fala desta mãe, que é uma educadora, aponta também a idéia de uma infância cada vez mais abreviada, uma vez que, aparentemente, a entrada na instituição de Ensino Fundamental encerra a infância e, assim, novas expectativas são direcionadas à criança, a saber: aprender a ler e a escrever.

⁸ A partir daqui, utilizarei letras para designar os sujeitos (crianças) descritos nas situações analisadas nesta pesquisa para preservar as suas identidades.

Embora as observações realizadas sobre a criança referida apresentem que ela busca corresponder às expectativas dos pais na presença deles, nas brincadeiras com seus colegas esse menino revela, nas suas expressões, ações e atitudes, um aparente encantamento no uso dos objetos e brinca, com lápis, borracha, régua e outros materiais considerados didáticos para fazer de conta: organiza pontes, aeroportos, garagens: no entanto, tudo isso, é feito “às escondidas” como se fosse proibido fazê-lo “na escola”.

Num dos dias em que se realiza o Projeto “Brincar” – cujo horário de encerramento coincide com o horário de saída da escola – este menino vai encontrar sua mãe suado e “sujo”, pois, brincara todo o tempo destinado a esta atividade. Sua expressão facial e verbal revela sua felicidade por ter brincado. Ao invés de demonstrar interesse por suas narrativas, a mãe preocupa-se em alinhar o cabelo do aluno e a chamar-lhe a atenção por estar “desarrumado”. Conforme a mãe da criança afirma, a instituição educativa (de Ensino Fundamental) não é lugar de brincadeira, tampouco seu filho poderia vivenciar atitudes e ações lúdicas nesse espaço organizado para aprender a ler e a escrever e que realizar esse tipo de fazer poderia consistir numa perda de tempo que poderia redundar na possibilidade de seu filho ficar para reforço escolar por não se apropriar, em tempo hábil, da leitura e da escrita.

Percebe-se, assim, ao longo das observações do cotidiano, que esta criança aparenta gostar de livros, entretanto, suas atitudes expressam o forte desejo de brincar. E, assim, como um sujeito ativo nas situações realizadas na instituição educativa, ela passa, aparentemente, a vivenciar intensamente esses momentos diversos da rotina pedagógica proposta. A instituição educativa de Ensino Fundamental, ao educar crianças pequenas e com necessidade de se expressar e aprender por meio de brincadeiras e jogos, pode satisfazer esse interesse e garantir o direito da criança de viver amplamente a sua infância em situações educativas potencializadoras de seu desenvolvimento.

Ao longo deste trabalho, busquei ressaltar que um dos sentidos atribuídos à infância considera que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento infantil. Isso implica que a criança seja respeitada em suas regularidades de desenvolvimento e, sobretudo, exige que os adultos criem elos mediadores capazes de provocar nela novos desejos de conhecimento ao garantir tempos, espaços e materiais para as atividades lúdicas e outras motivadoras de aprendizagens significativas à humanização. Conforme os estudos de Vigotski (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1995) a atividade principal da criança é essencial para o seu conhecimento, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para as mudanças qualitativas na formação da personalidade infantil pois, é a forma como a criança melhor se relaciona com o mundo que a rodeia. Mostra, ainda, que o faz-de-conta, como atividade principal dos três aos seis anos, pode possibilitar a formação das bases primordiais para a passagem desta atividade para o estudo, como atividade principal. Esta passagem

tem início a partir dos sete anos. Desse ponto de vista, a entrada da criança no Ensino Fundamental não significa que ela deixa de ser criança, mas que está se apropriando de uma nova atividade. Nessa perspectiva, defende-se a garantia de um dos direitos essenciais da criança: o brincar e outras atividades promotoras do seu desenvolvimento pleno.

Além disso, o autor revela que a criança aprende muito antes de entrar na escola: serão os aprendizados realizados nas atividades lúdicas, de movimento, construção, atividades plásticas, leitura, escrita (ainda que ela não leia e não escreva convencionalmente), dentre outras, que formarão as bases orientadoras do processo de apropriação e de objetivação da escrita e da leitura. Isso não significa que a leitura e a escrita sejam preteridas do ambiente escolar, entretanto, e, principalmente nos anos iniciais da educação fundamental, a criança precisa ser criança e também brincar. Dessa leitura, advém um sentido de infância: aquela que expressa uma etapa primordial na vida do ser humano, por isso, um momento particular do desenvolvimento cultural do homem.

É essencial esclarecer que as observações denotam também uma concepção de criança que vai ao encontro das teses defendidas neste trabalho. Vale destacá-la na seqüência.

Estamos numa reunião do Conselho de Classe, em outubro de dois mil e seis. Ouço uma professora de primeira série numa conversa com a coordenadora ao analisar o desempenho escolar de uma de suas alunas.

A professora diz:

- M aprendeu muito, mas tem um jeito que é só dela. Ela ainda é bem criancinha, traz suas bonecas para a escola e se distrai ao brincar, acho que é porque ela tem apenas seis anos. Preciso dar mais tempo a ela.

A coordenadora responde:

- É isso, mesmo C. Estamos recebendo uma clientela diferente das crianças de sete anos, mas, veja bem, temos que pensar como introduzir a alfabetização dessas crianças da maneira mais adequada possível. No próximo ano, teremos, inclusive, um livro de atividades de Língua Portuguesa próprio para essa idade. (Situação 2, 07/10/2006).

Esse diálogo expressa uma preocupação com a nova realidade educacional brasileira, referente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e sobre a inclusão das crianças de seis anos nesse âmbito da educação, e, também, aparentemente, explicita a preocupação da coordenadora na busca por alternativas para trabalho com os conteúdos escolares para essa faixa etária. Ela mostra que, em seu entender, os livros didáticos já estão sendo reformulados para tal fim e o ensino da Língua Escrita não pode ser preterido, mas tornar-se parte da vida das crianças.

Os conceitos de criança e de infância implícitos nesse diálogo demonstram que é preciso respeitá-la em suas regularidades de desenvolvimento e dispor de espaços, tempos e de materiais que promovam seu desenvolvimento. Para isso, faz-se necessário que a professora provoque situações nas quais a criança, tenha, também, a oportunidade de utilizar-se da leitura e da escrita em seu uso social efetivo.

Segundo Mello (2005), a leitura e a escrita devem ser apresentadas à criança sempre que seu uso se fizer necessário. Dessa maneira, ela poderá recorrer a essa ferramenta da cultura humana para expressar seus sentimentos, para compor o “Livro da vida” da turma, no qual podem ser registrados fatos interessantes e marcantes para o grupo, curiosidades e o que se fez na rotina da instituição educativa. Defende-se assim, que a escrita deva ser utilizada em sua função real, para escrever bilhetes que chegarão a um destinatário real, para registrar a letra de uma música preferida pela turma, para se produzir e publicar notícias em um jornal da turma, para conhecer e utilizar as diferentes tipologias de textos, dentre outras possibilidades. Assim, a linguagem escrita será apresentada à criança em textos completos e não de maneira fragmentada e descontextualizada, mormente, em palavras ou letras soltas.

Quando a coordenadora expressa uma preocupação com a busca por uma melhor maneira de se explorar a escrita e a leitura, provoca o questionamento a respeito do tratamento oferecido à aquisição desse instrumento da cultura humana, na instituição educativa, onde a leitura e a escrita são, em geral, apresentadas à criança de maneira mecânica como se fizesse parte apenas da instituição escolar e não compusesse a cultura e a história que ela está se apropriando e vivenciando.

Refiro-me às práticas de ensino da leitura e da escrita baseada num treinamento forçado, focadas nos exercícios motores inerentes à escrita, sem exprimir concretamente a essência da prática de leitura e de escrita na sociedade – cujo valor e função estão determinados culturalmente. Destacando, portanto, aprendizados, cuja base seja apenas a exercitação de habilidades motoras que não coadunam com os novos conhecimentos já alcançados pela ciência a respeito de como se dá o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita na infância (MELLO, 2005).

Zaporózhets (1987) chama a atenção para a importância dos períodos iniciais da vida da criança na formação de sua personalidade e chama nossa atenção para o ingresso ao ensino escolar. Ele destaca o valor de atitudes pedagógicas que proporcionam oportunidades para se alcançar um alto nível de desenvolvimento físico, intelectual, estético, ao considerar que

[...] em primeiro lugar, devemos considerar que trabalhamos com o organismo, com o cérebro infantil em crescimento, cujo desenvolvimento (maturação), ainda não está concluído, cujas peculiaridades funcionais ainda não se formaram e cujo trabalho é ainda limitado. Na reestruturação do processo pedagógico, no aperfeiçoamento dos programas educativos é indispensável prever não somente aquilo que a criança de certa idade é capaz de alcançar com um treinamento intensivo, mas também que prejuízos (gastos) físicos, nervosos e psíquicos lhe custará isso; é sabido que perigo representa a sobrecarga, a extenuação para o estado de saúde e o curso ulterior do desenvolvimento infantil. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 245, tradução nossa).

E mais:

em segundo lugar, as investigações psicopedagógicas indicam que o efeito máximo na realização das grandes possibilidades da criança pré-escolar se alcança somente se os métodos e formas de educação empregados se estruturam em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade pré-escolar, se, por exemplo, o ensino dos pré-escolares não se realiza na forma da tradicional lição escolar, mas em processo de jogos didáticos, de observações diretas e ocupações, de distintos tipos de atividades plástica, etc. Em terceiro lugar, (e isto é o mais importante) as análises dos resultados das investigações psicopedagógicas, [...] permitem concluir que a educação pré-escolar e as novas estruturas psíquicas, que se formam, intensamente no estágio evolutivo dado, para o curso geral da formação por etapas da personalidade. As novas estruturas específicas para a idade pré-escolar (as formas sintéticas de percepção do espaço e do tempo, o pensamento por imagens, a imaginação criadora, etc.) podem constituir-se de maneira bem diferente dependendo das condições de vida e de educação da criança. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 245-246, tradução nossa).

Ao encontro dessas preocupações de Zaporózhets (1987), Vygotski (1995) chama a atenção para os perigos de se conceber a escrita como um ato mecânico ou motor ao afirmar que ela é uma atividade complexa e se constituiu em “[...] um sistema especial de símbolos e de signos cujo domínio significa uma viragem crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa). Por isso, faz-se importante considerar as bases orientadoras do desenvolvimento infantil que sustenta esse processo na infância, estabelecendo uma rotina que priorize diferentes atividades promotoras de desenvolvimento e que se concretizem na prática educativa os avanços teóricos da ciência psicológica e pedagógica.

O psicopedagogo desta instituição, no Planejamento Escolar de 2007, apresentou suas percepções acerca das dificuldades demonstradas por algumas crianças para se apropriarem da leitura e da escrita, incluindo as de seis anos e demonstra sua preocupação com o grande número de crianças atendidas por ele que vêm apresentando dificuldades de aprendizagem.

- As crianças têm apresentado muitas dificuldades em se alfabetizar, será que essas dificuldades não estão associadas à ausência de contato dessas crianças com atividades nas quais precisam pintar, desenhar, subir em árvores, movimentar-se, dançar, pular amarelinha, brincar, pular corda, jogar jogos tradicionais do tipo pega-pega, esconde-esconde, brincar com búrucas...? Tenho percebido que apresentam dificuldades em se localizar temporal e espacialmente e se expressam mal por meio da linguagem verbal.

A esse questionamento uma das professoras assinala:

- Essa é uma realidade que todos sentimos, mas, não se deve negar que, por exemplo, o trabalho das professoras de Artes e de Educação Física tem ajudado essas crianças. Essas professoras são especialistas nessas áreas e têm feito um trabalho que merece ser lembrado. Nele, realizam atividades que as crianças precisam prestar a atenção, concentrar-se, correr, explorar o corpo, dentre outras. Temos que reconhecer isso.

A diretora acentua:

- É necessário relembrar o que eu sempre digo: Criança que não se expressa bem por meio da linguagem oral poderá ter dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, por isso, minha gente, vamos trabalhar intensamente, com a “hora da novidade”. Essas crianças têm muito para falar, chegam à escola cheias de expectativas e o professor pede para elas se calarem. Não, a escola é um lugar vivo, onde as crianças devem e podem se expressar. Vocês podem, por exemplo, solicitar a quem queira contar uma história que leu, inventar histórias, acrescentar outros finais a elas, narrar um fato importante, podem cantar, abusem de nossos CDs, emprestem da colega C, que possui um arquivo pessoal, gravem aqui mesmo na escola e explorem esse material. (Situação 3, 21/2/2007).

Estas falas denotam a preocupação dos professores e da diretora estimular, na criança, seu amplo desenvolvimento e, ao mesmo tempo, exteriorizam um conceito de criança e de infância que se relaciona com a premissa de que ela só se humanizará se a educação apresentar-se como elemento propulsor desse desenvolvimento. Tendo-a como um sujeito em processo de humanização e a infância como uma etapa primeira na vida do homem, é possível reafirmar que as atividades como o brincar e explorar jogos com regras não surgem naturalmente na vida delas, mas precisam ser ensinadas (MUKHINA, 1996; ELKONI, 1987; 1988) e, de preferência, por professoras preparadas para isso, que conheçam as peculiaridades de cada período da vida infantil e trabalhem de maneira intencional e planejada (MELLO, 1999; 2000; 2001; 2005; 2006).

Quando o psicopedagogo, apresentado na situação anterior, refere-se à importância do faz-de-conta e do desenho para o processo de apropriação da leitura e da escrita na infância, torna possível uma discussão a esse respeito a fim de que se compreenda que esse processo

[...] resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, que [...] [Vigotski] chama de a pré-história da linguagem escrita. Essa história – que é na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado. Entre o gesto e o signo escrito dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta. Aos poucos, ele torna-se uma representação simbólica e gráfica do objeto. Da mesma forma, no faz-de-conta, a ausência de alguns objetos necessários à brincadeira é compensada por objetos que passam a representar os ausentes e, aos poucos, se convertem em signos que representam os objetos ausentes. Neste caso, não é a semelhança entre o objeto verdadeiro e o representado, mas a possibilidade de representar, com a ajuda do novo objeto, o gesto representativo do objeto ausente. De fato, é o gesto que atribui a função de signo ao objeto e, ao longo do exercício de faz-de-conta, graças ao seu uso prolongado, o novo significado transfere-se ao objeto e este passa a representar o novo objeto para a criança, independentemente de seu gesto. [...] Desenho e faz-de-conta compõem-se em uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores de linguagem escrita. Esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita – a linguagem oral – desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade. (MELLO, 2005, p. 27-28).

Britto (2005, p. IX) também contribui para um entendimento sobre a apropriação da leitura e da escrita na infância, e tece a seguinte proposição:

não há nada errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas, dentro de propostas pedagógicas consistentes e organizadas. Mas é preciso ter em mente que alfabetizar não é formar o domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir cultura escrita.

Com relação à leitura, Britto (2005, p. IX) destaca:

na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos ou com as mãos. [...] Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o

discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito. Ela experimenta a voz escrita.

Tendo em vista essas novas idéias a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita na infância e as preocupações demonstradas pelos sujeitos desta pesquisa com relação ao desenvolvimento infantil, é preciso destacar que os conceitos de criança e de infância que norteiam esses questionamentos são produtos de uma construção histórica, por meio da qual a professora adquire novos conhecimentos, politiza-se e compreende o seu papel na formação de uma sociedade humanizada (FREIRE, 1993; MELLO, 1996; 2001; 2006). Revelando-se, assim, que educar é um processo colaborativo e intencional por parte da professora.

Abaixo, retrato duas situações que podem mostrar as representações das funcionárias a respeito do que seja a criança e de como deve ser a infância:

Uma funcionária entra na sala de aula e me vê envolvida na organização dos brinquedos das crianças.

- Bom esse projeto né professora!? Dá prá manter as crianças bem quietas porque quem não se comportar você pode tirar do brincar não é! As crianças fazem de tudo para brincar! (Situação 4, 20/4/2006).

A inspetora de alunos nos acompanha num dos dias do brincar e diz:

- Ué professora virou criança agora? Nessa aula de brincar elas aprendem o quê? (Situação 5, 3/7/2006).

Essas falas denotam um conceito de criança passiva que deve ser mantida à espera de atividades propostas pela professoras sem que estas se envolvam nas ações lúdicas, mas, apenas cuidem e vigiem. O brincar aparece como um elemento punitivo e disciplinar ou utilizado apenas para não provocar desordem e o descontrole do adulto sobre as crianças. A conotação de brincar como aula parece expor a ausência de um conceito de criança, pautado na Teoria Histórico-Cultural, que defende o direito dela ter um tempo livre, no qual pode expressar-se, seja por meio do faz-de-conta, de conversas com os colegas, de tateio, dentre outras possibilidades (MELLO, 1999; 2006; s.d.).

O desconhecimento das atividades promotoras de desenvolvimento infantil, formadoras das bases orientadoras para o processo de apropriação da leitura e da escrita parece explícito nas falas acima, pois, para as funcionárias, a entrada da criança na escola encerra seu período de infância, uma vez que na escola apenas se estuda e não se brinca. A professora é vista como uma profissional que não deve se envolver nas brincadeiras das crianças e, tampouco, deve provocar vivências nesse sentido porque brincar é coisa de criança pequena e o adulto não pode se envolver ativamente nas situações lúdicas.

A situação a seguir foi coletada a partir de uma observação numa roda de conversa, e também em entrevista, por meio da qual, a criança expressa o que pensa sobre as decisões tomadas durante a realização desta pesquisa.

- Professora, como é que fica? Você não me entrevistou para saber o que eu achava do tempo em que a gente brinca na escola e eu não te falei que a gente precisa de mais um dia? Se não vai fazer o que a gente fala, então, para que tanta entrevista? (Situação 6, 19/5/2006).

Professora:

- Vamos conversar na roda e partilhar suas idéias com as outras crianças para decidirmos se prolongaremos ou não o nosso brincar.

Na roda de conversa ficou decidido que brincaríamos duas vezes por semana, excetuando as semanas nas quais se realizariam as avaliações. Nessas ocasiões, brincaríamos apenas um dia por semana durante, aproximadamente, duas horas. (Situação 7, 19/5/2006).

A exposição da criança parece expressar um conceito de criança que corresponde à teoria aqui estudada, pois, ao exigir que suas opiniões e sugestões sejam consideradas na organização e avaliação do projeto "Brincar", ela, aparentemente, deseja verificar até que ponto participa ativamente nas decisões tomadas no processo de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das ações educativas presentes na instituição educacional, uma vez que tais decisões também fazem parte da produção cultural infantil e constituem um sentido do que seja a criança na prática da educação sistematizada.

Gariboldi (2003) discute o papel da professora em valorizar as contribuições infantis ao propor as atividades da instituição educativa. Tal atitude de escuta atenta à criança como sujeito capaz de contribuir no planejamento pedagógico fortalece o cultivo de uma idéia de criança e de infância cuja essência se efetiva nela mesma como sujeito histórico, capaz, inteligente e participativo.

Dessa maneira, para alimentar essa concepção de criança e de infância nas próprias crianças, é preciso que a professora vivencie atitudes de escuta que acolhe contribuições, sugestões e idéias infantis, e considere o interesse das mesmas por determinada atividade. Nesses fazeres pedagógicos intencionalmente pensados e baseados na escuta atenta sobre a criança, inclui-se a preocupação em esclarecer as propostas de maneira precisa para o grupo, envolvido em diferentes situações educativas, incentivando os pequenos a falarem mais e melhor e a aprender a escutar o outro, dar a atenção aos colegas e valorizar opiniões diferentes. A motivação provocada pela construção de uma identidade grupal fortalecida une-se, assim, à motivação individual no desenvolvimento das atividades (GARIBOLDI, 2003).

A mediação da professora e a criação de mediações por ela na negociação e na avaliação do projeto pedagógico devem envolver a participação das crianças nas decisões educativas. Nesse processo, a intencionalidade da professora é fundamental, o que inclui sua escuta sensível e atenta, ao mesmo tempo, ela possibilita situações nas quais cada criança aprenda a se colocar no lugar do outro e perceba que as decisões são tomadas pelo grupo (que engloba a professora e seus colegas) e que todos podem exercer sua cidadania ao avaliar inclusive a proposição de tarefas. Assim, o fazer

educativo pode provocar na criança a aquisição de um conceito de criança e de infância que se sustenta em

[...] uma pedagogia centrada na criança. Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de programação adulta, mas que parte da escuta de seus desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto. Atividades que se valorizam como contextos globais de aprendizagem porque promovem principalmente – além dos objetivos específicos – o desenvolvimento de todas as competências das crianças: solicitam contínuas interações e mediações sociais entre crianças (promovendo a descentralização e a construção de competências sociais, estimulam as suas capacidades ideativas e de raciocínio sobre experiências que estão fazendo, encorajam a produção linguística no âmbito de uma variedade de circunstâncias (as crianças tem a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas exprimindo o próprio pensamento) e promovem o hábito de um envolvimento fundamentado na motivação intrínseca e na atividade cooperativa. (GARIBOLDI, 2003, p. 93-94).

Assumir uma concepção de criança ativa e participativa, sujeito de sua história implica considerar e proporcionar para ela tempo livre para brincar. O projeto Brincar não se desenvolveu de maneira pré-determinada pela professora, mas, envolveu a participação da turma e teve um desenvolvimento não previsto. Tal imprevisibilidade pode ser retratada nas decisões tomadas em conjunto quanto à organização dos brinquedos, arrecadação (coleta) dos mesmos, construção de objetos lúdicos nos finais de semana (com ou sem a participação dos pais nesse processo), enfim, na realização de um trabalho flexível constantemente avaliado e reorganizado.

Desse trabalho colaborativo, nasceu um sentimento de pertença e de identidade grupal exteriorizados pelos pontos de vistas diversificados, conforme se pode observar na situação discutida anteriormente. A reciprocidade nas relações era, portanto, um princípio central do trabalho analisado, com destaque tanto para a participação da professora como para a das crianças, cujo intuito era motivá-las a elaborarem planos para solucionar os problemas que surgiam durante o projeto, com base na observação dos espaços, na verificação das condições em que se encontravam os brinquedos, na revisão dos tempos para brincar, dispondo, assim, tempo e oportunidades para pensar a visão de criança que se teoriza e aquela que efetivamente se concretiza na prática pedagógica.

Ao longo do projeto, os sujeitos da pesquisa apresentavam várias sugestões para o seu desenvolvimento ao compartilhar seus conhecimentos a respeito de outras experiências vivenciadas por elas, e ao revelar o seu envolvimento ativo, o trabalho em grupo, o brincar em grupo, o encorajamento e o envolvimento infantil nas relações sociais vivenciadas no projeto Brincar, como algo concretamente significativo para o grupo de adulto e de crianças. Portanto, o planejamento, as ações e as atitudes pedagógicas buscaram colocar em prática, princípios comuns de cooperação, reciprocidade, comunicação e de interação entre adulto e crianças, a fim de se efetivar ensino e aprendizagens significativas num processo de surgimento de necessidade e de cultivo do registro e da

documentação como instrumentos imprescindíveis para comunicar as vivências realizadas nos momentos do brincar, a partir de fotos, elaboração de painéis nos murais da instituição escolar e publicações em jornal local da comunidade.

4.1.2 Atividade na escola

Segundo Leontiev (1988), a atividade constitui-se num fazer que envolve completamente o sujeito em que o motivo que impulsiona o sujeito a agir coincide com o objetivo final de atividade. Nas situações abaixo, é possível entender melhor essa tese.

Estamos na hora do trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e uma das professoras narra que, ao trabalhar com seus alunos a História do Brasil, percebeu que tal fazer só faria sentido se ela iniciasse o estudo de história, a partir do resgate da história pessoal de cada criança. Para tanto, explorou o livro: "Tantas histórias numa caixa de sapatos" de Edson Gabriel Garcia e solicitou às crianças que colocassem, numa caixa, um objeto importante para elas, que colassem na página de um livro da classe, um retalho que recordasse um evento marcante e, finalmente, que trouxessem uma foto que possibilitasse reviver alguma emoção. Segundo ela, este fazer foi tão significativo para as crianças que ninguém queria desfazer o álbum de fotos e de retalhos e nem suas caixas de objetos e que todos se emocionaram ao concluírem que a História do Brasil é escrita por cada um de nós. Tal fazer, segundo a professora, foi um dos mais expressivos que já presenciara em sua vida profissional e que se sentia feliz por ter conseguido provocar nas crianças a necessidade de se envolver, nesse fazer, de maneira prazerosa e completa. (Situação 8, 11/9/2006).

Nesse registro, é possível perceber que o fato de a professora ter se preocupado em organizar um projeto significativo para as crianças, a fim de despertar seu interesse pelo estudo da História do Brasil, parece indicar uma aproximação em relação ao conceito de atividade defendido pela Teoria Histórico-Cultural.

Por um lado, ela parece ter objetivos claros ao impulsionar situações educativas potencializadoras de aprendizagens, por outro, as crianças parecem envolvidas no trabalho com o resgate de sua história por meio da confecção de sua caixa de lembranças, do livro de fotos e do livro de retalhos e, por meio desses fazeres, não só compreenderam que cada um constrói sua própria história, mas, que, essas histórias individuais, também contribuem para a construção da história de nosso país. Assim, aparentemente, o motivo que as conduziu a participar do projeto foi o fato de desejarem conhecer sua própria história e, com ela, podem ter criado a necessidade de conhecer também a história do Brasil. Neste caso, o motivo parece ter coincidido com o objetivo, o que faria desse fazer uma atividade.

No primeiro dia de aula, a avó de uma criança, de sete anos, avisa-me que ela precisa ser avaliada pelo psicopedagogo porque, segundo informações recebidas por meio de uma professora da Educação Infantil, a criança apresenta sintomas de hiperatividade, pois, quando freqüentava esse âmbito da educação, brigava constantemente com os colegas e não se interessava pelos conteúdos trabalhados.

Assim que a avó sai, inicia-se a aula de Artes e a atividade proposta envolve tanto a criança (neta), que eu e a professora especialista nos admiramos com sua concentração e criatividade, ao desenhar um bicho esquisito como os que aparecem no filme "Alice no país das maravilhas", anteriormente assistido pelos alunos. Na seqüência das atividades, vem a aula de Educação Física e a professora especialista, também, elogia a participação da criança no jogo realizado e, em outros momentos da rotina, ela parece concentrada no que faz. (Situação 9, 13/2/2006).

As observações convencem a professora de que a criança não precisa de um acompanhamento psicopedagógico, mas, necessita ser provocada a avançar no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente construídos e organizados pela escola, por meio de relações que valorizem essa construção e a envolvam numa atitude ativa de apropriação desses saberes.

A partir do exposto pode-se indagar: - Por que a criança passa a apresentar um comportamento diferente do descrito pela avó? O que conduz a professora a não se precipitar em encaminhar a criança para o tratamento e observar suas atitudes a fim de organizar uma rotina que faça sentido para ela?

Primeiramente, vale destacar que a professora que recebe a criança no Ensino Fundamental é, também, pesquisadora. Sua atitude diante do problema apresentado pela avó indica que, quando as professoras apropriam-se do conceito de atividade fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, podem passar a focalizar problemas como a indisciplina e a estigmatização das crianças de maneira cautelosa e questionadora.

A atividade descrita se configura por um fazer com sentido para o sujeito na qual aquilo que o conduz a realizá-la – o seu motivo – coincide com o resultado que visa a alcançar – seu objetivo. Esta criança parece envolver-se com os fazeres das aulas de Artes, porque deseja projetar no papel um bicho esquisito que, mais tarde, construiria na massinha e isso parece motivá-la a participar ativamente dos fazeres propostos. O motivo que a conduz a desenhar parece coincidir com o seu objetivo que é construir o bichinho esquisito, dessa maneira, esse fazer parece constituir-se numa atividade.

Outro aspecto relevante consiste no fato de a professora ter claro o conceito de atividade, o que a desafia a criar uma rotina de atividades envolventes e significativas para as crianças, a fim de que sintam prazer em realizá-las e alcancem os objetivos propostos. Desse modo, as considerações a respeito do envolvimento das crianças nos fazeres escolares, pode contribuir para as decisões com relação ao melhor encaminhamento da rotina, o que implica num trabalho multidisciplinar no qual a troca de informações torna-se um instrumento de avaliação e de reflexão ativa dos professores diante de seu planejamento.

Já a mudança de atitude apresentada pela criança pode ser justificada, também, pela mudança do lugar que ela passou a ocupar nas relações sociais (LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1996), pois, de uma criança-problema, que deveria aceitar qualquer tipo de fazeres

educativos, ela passa a ser valorizada em suas atitudes e expressões, deixando de ser considerada como indisciplinada e violenta.

Vygotski (1996) enfatiza a importância da professora conhecer a zona de desenvolvimento proximal da criança a fim de atuar sobre ela organizando fazeres educativos provocativos e desafiadores. No caso acima, a criança parece disposta a realizar tarefas que podem não ter sido apresentadas para ela na Educação Infantil.

Desse modo, o próprio conceito de indisciplina, atitude comum nas instituições educativas, precisa ser revisto, considerando que se as condições de vida e de educação forem alteradas e às crianças forem oferecidos tempos, espaços e oportunidades para fazeres pedagógicos, intencionalmente planejados para provocar seu desenvolvimento, a indisciplina pode não se instalar (LEONTIEV, 1988; MELLO, 2003).

Para Mello (2003), a questão da indisciplina pode ser discutida sob a ótica da teoria da atividade enfatizando a importância da educação no processo de humanização do homem, a partir da concepção de que é ele produto e produtor da cultura humana. Sob essa ótica a educação deflagra o desenvolvimento infantil e não o contrário, a criança não se desenvolve primeiro para depois aprender, por isso, é finalidade do trabalho educativo considerar todas as possibilidades da criança e buscar seu envolvimento na atividade – condição para a superação da indisciplina (VYGOTSKI, 1988).

Segundo Mello (2003), para que isso aconteça, a educação deve ser um processo intencional e planejado para provocar mudanças qualitativas no desenvolvimento das crianças e deve incidir sobre sua zona de desenvolvimento proximal. Tais mudanças só ocorrem a partir da criação de novos motivos que conduzem a criança a se apropriar das diferentes manifestações da cultura humana. São esses motivos que criam novas necessidades e fomentam novas possibilidades de atividade nas crianças. Desse modo, “[...] experiências precisam ser propostas de tal modo que o aluno envolva-se inteiramente em sua realização e que o resultado da atividade motive esse fazer e, com isso, criem nele, uma nova necessidade, um novo prazer.” (MELLO, 2003, p. 75).

Para a autora, quando as particularidades do processo de aprendizagem são consideradas, o ensino pode não provocar nenhuma aprendizagem na criança. Em outras palavras, não se deve ensinar qualquer coisa para ela em qualquer época de sua vida. Por este motivo é de fundamental importância considerar o conceito de atividade principal nesse processo, o que significa garantir aprendizagens por meio de fazeres que ela “[...] se interessa profundamente pelo resultado que alcançará no final do processo.” (MELLO, 2003, p. 74). Desse modo, é possível que a criança do exemplo se envolva nas aulas da instituição educativa, por serem significativas e por proporcionarem experiências diversificadas, provocadoras da sua atitude ativa, de modo a promover aprendizagens capazes de elevar o seu desenvolvimento em diferentes áreas do conhecimento. Essa atitude ativa e

envolvimento nas experiências educativas podem impulsionar mudanças no comportamento infantil, superando atitudes consideradas indisciplinadas.

Atividade constitui-se, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, num fazer significativo, cujo motivo coincide com o seu objetivo e envolve completamente o indivíduo que o realiza. Por meio da análise acima, tentei perceber como esse conceito pode ser compreendido nas vivências educativas possíveis numa rotina escolar com crianças de seis ou sete anos.

A situação abaixo permite corroborar a compreensão do que seja atividade:

Leio o conto equatoriano "Maria Angula" de Jorge Renón.

Faz-se silêncio e as crianças parecem envolvidas na história. É dia do brincar, e, mesmo assim, não mencionam esse fazer, como, costumeiramente o fazem. Ao concluir a leitura, a maioria das crianças solicita que leia o conto novamente. Como tenciono a leitura prazerosa, ao finalizá-la, dirijo-me à lousa para expor o texto explorado a fim de que possam lê-lo individualmente, assim que desejarem.

Uma criança assinala, sem que eu direcione pergunta alguma:

- Professora, eu entendi a história, entendi tudinho. Sabe o que é, essa história conta que fantasmas não existem.

Outros alunos entram na discussão. Um deles diz:

- Não é nada disso! O conto não diz que fantasmas não existem. Diz que a Maria era folgada e preguiçosa e que a mulher ficou sem paciência com ela porque, todas as vezes que ela perguntava a receita das comidas e a mulher lhe informava, a Maria dizia que já sabia. Pregou uma peça nela isso é que é!! Bem feito!

Ao que outra criança interfere:

- Não é isso. Eu acho que roubaram a Santinha de alguém, não viu que a professora leu "Santa sepultura" isso quer dizer que a santinha foi roubada!

(Risos) e alguns falam ao mesmo tempo:

- Santinha nada! O moço das tripas apareceu para a Maria Angula e sacudiu as cortinas, é isso.

O texto é retirado do suporte para giz, presente na lousa e circula entre as crianças que tentam lê-lo.

Um dos alunos diz:

- A gente podia deixar esse conto colado em algum lugar para todo mundo ler!

Ao que interiro:

- Como poderíamos fazer isso? Xerocamos e entregamos nas salas? Fazemos convites e o apresentamos para as outras crianças? O que sugerem?

- Eu acho que poderíamos colar um cartaz avisando as pessoas que o conto está aqui dentro e o escondemos atrás da porta para fazer mais suspense!

- Como isso se chama? Queremos fazer um cartaz, mas para que servirá esse cartaz?(indago).

- Para falar que o texto é legal, só isso!(Dizem alguns alunos).

- Para fazer uma propaganda? Como aquela que fizemos sobre o Boitatá⁹ (interfere outra criança).

- É. É isso!(falam alguns alunos).

Todos se empolgam, mudamos a rotina da tarde e combinamos como faremos a propaganda do texto. Colam seus desenhos no cartaz e o expomos na entrada da sala. Em meio aos desenhos é possível perceber que as crianças tentam reescrever partes da história. Isso é realizado com a interferência de outros colegas que corrigem as escritas que, eventualmente, parecem não convencionais.

Ao escrevermos o texto da propaganda, as crianças afirmam que deveríamos escrever que o conto é assustador porque elas gostam desse tipo de história. Elaboramos o texto na lousa, o reescrevemos num painel e colamos os desenhos sobre ele. Só no final da tarde solicitam a chave do almoxarifado, onde guardamos os brinquedos, e vêm preparadas para organizar a saída da turma para a quadra onde brincam. (Situação 10, 27/9/2006).

⁹ No mês do folclore, após a leitura da lenda brasileira "Boitatá", reescrevemos o texto em painel e as crianças o adornaram com Boitatás que confeccionaram. A propaganda exposta na porta convidava a todos para conhecer a lenda e ver o trabalho das crianças.

Na situação acima, é possível inferir que a leitura do conto de assombração envolve toda a turma e que esse fazer constitui-se numa atividade. O objetivo das crianças em compreender o texto parece provocar nelas a necessidade de prestar a atenção à leitura, envolver-se nas entonações de voz com que leio e imaginar a cena do texto sem figuras. O interesse em discutir o texto parte das crianças, pois, naquele momento, minha intenção não é explorar a interpretação do mesmo, mas, proporcionar-lhes a oportunidade de ler por prazer. No entanto, elas iniciam uma discussão em torno do tema abordado, pois costumam vivenciar momentos de discussão em sala de aula sobre textos lidos. Outras atividades são elaboradas a partir desse foco de interesse e a agenda do dia é alterada em função da atenção dedicada ao tema.

4.1.3 O brincar na escola: Visão das crianças

O brincar constitui-se na atividade principal da infância porque por intermédio desse fazer, surgem outras atividades, novos processos psíquicos se constituem e se reorganizam, outros se aperfeiçoam. Da mesma forma, com o brincar, a personalidade infantil sofre mudanças qualitativas significativas em seu aspecto psicológico (ELKONIN,1987; 1998; LEONTIEV,1988; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VYGOTSKY, 2002; ZAPORÓZHETS,1987).

O conteúdo desses períodos de desenvolvimento depende das condições concretas de vida mediante as quais a criança vivencia, considerando que os limites de idade de cada período de desenvolvimento infantil dependem de seu conteúdo. Assim, por exemplo, a criança só se apropriará do aprendizado provocado pelo brincar em um dado período de seu desenvolvimento se for motivada para isso. Caso ela não tenha oportunidades, espaços e tempos para vivenciar atitudes e ações próprias da brincadeira, esse tipo de atividade principal não será apropriado por ela uma vez que as condições de vida “[...] determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em um dado estágio do desenvolvimento de sua psique.” (LEONTIEV, 1988, p. 66).

A atividade principal é a forma como o ser humano, nas diferentes idades, é capaz de se relacionar com o mundo. Na primeira infância, o bebê, vê e se relaciona com o mundo por meio dos adultos que dele cuidam; na infância pré-escolar a criança se relaciona com o mundo por meio dos objetos que tem acesso e ao manipulá-los, descobre características, vive sensações, organiza e reorganiza o pensamento e logo se interessa pelo uso social deles. Nesse momento, o mundo das relações sociais se abre para ela e o faz-de-conta surge como atividade na qual a criança pode usar os objetos reais para reproduzir ações dos adultos.

Desse modo, por meio do brincar, ela será inserida no mundo das relações sociais reproduzindo comportamentos e atitudes apresentados pelos adultos, bem como se apropriará dos

costumes de sua cultura, compreendendo como se dão as relações entre as pessoas com as quais convive, bem como passará a entender como se dá o uso dos instrumentos humanos. Vale destacar que, por meio do brincar a criança não aprenderá a utilizar os objetos, mas compreenderá a sua função social.

O desejo de brincar é expresso nas falas das crianças. Do ponto de vista do senso comum, poder-se-ia inferir atitudes de indisciplina porque na sala de aula, assuntos de “brincadeira”, normalmente, não cabem. Uma expressão tradutora dessa percepção são afirmações do tipo: “Não estou brincando!”, “A sala não é lugar para brincadeiras...”, “Vai brincando, vai! No final do ano você repete e aí eu quero ver!” “Vou dar a vocês a dobradura do coelhinho, mas, por favor, não façam como alguns meninos da outra turma que transformaram o coelho em arma, carrinho, tesoura, em tudo, menos em coelho!”, dentre outras. Mas, do ponto de vista da teoria aqui defendida: “Brincar é coisa séria”, como salienta Mello (s.d.).

Numa segunda feira, dia em que não brincamos e não escrevemos esse item na rotina, num dado instante em que todos, aparentemente, estão envolvidos com as atividades escolares, uma criança fala em voz alta:

- Hoje tem brincar professora?

Outra criança comenta:

- Você não sabe ainda? Não brincamos às segundas!

A criança anterior responde:

- Ah, é! Esqueci! (Situação 11, 17/4/2006).

Numa tarde, introduzo a audição da música: “Peixinhos do mar”, cantada por Milton Nascimento, num trabalho de resgate das músicas infantis tradicionais e assinalo:

- Hoje temos uma atividade interessante.

Uma criança me interrompe e diz:

- Brincar!

Todos riem porque aquele não é o dia da brincadeira.

Retomo a situação e digo à criança que o dia do brincar chegará em breve, mas, que, naquela oportunidade, poderíamos escutar a música comentada. (Situação 12, 25/5/2006).

Nessas situações, o brincar é a atividade que parece ser o fazer mais interessante da rotina dessas crianças de seis anos que já constituem uma turma de Ensino Fundamental. Ademais, essas expressões infantis revelam a necessidade de brincar explícita e, embora estejam em uma sala de aula, seus pensamentos, às vezes, parecem se fixar na idéia de poder ir brincar.

Para Elkonin, no brincar de faz-de-conta,

[...] não só se desenvolvem funções psíquicas separadas, mas também ocorrem transformações da psique da criança no seu conjunto [...]. Seu significado para o desenvolvimento da criança pré-escolar está determinado porque afeta aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade da criança como um todo, o desenvolvimento de sua consciência. (ELKONIN, 1987, p. 83, tradução nossa).

Nessa perspectiva, tempos, materiais e espaços para a brincadeira são essenciais na rotina das crianças de zero a dez anos, pois, quando chegam à escola de Ensino Fundamental, elas não deixam de ser crianças e, sobretudo, devem adquirir novas necessidades cognitivas a partir dessa atividade, considerada principal nesse período da vida (entre três e seis/sete anos).

A situação abaixo também pode contribuir para corroborar com a reflexão anterior:

Numa tarde, no horário de entrada, uma criança chega chorando à escola e se recusa a permanecer naquele espaço, porque, segundo sua mãe, seu irmão fora internado.

Na tentativa de convencê-la a ficar, digo:

- Fique conosco, hoje tem o brincar que você tanto gosta!

Embora a criança ainda pareça triste, ela começa a enxugar suas lágrimas e entra na sala.

No decorrer do período da tarde, essa criança solicita:

- Professora, telefona para minha mãe. Eu esqueci de trazer minha boneca grande, fala para ela mandar alguém trazer. (Situação 13, 5/7/2006).

Nessa situação, novamente, é possível perceber que, ao ser garantido à criança um momento de brincadeira sua atenção muda de foco e os problemas de sua vida parecem menos intensos. Foi possível verificar que ela, no período daquela tarde, se refez emocionalmente e se envolveu no brincar de modo a solicitar que alguém trouxesse seu brinquedo preferido. Nesse instante, ela sequer cogitou ir embora.

Vale ressaltar, que as brincadeiras na rotina das crianças que já vivenciam fazeres no Ensino Fundamental são necessárias, acima de tudo, é um direito delas. Além disso, conforme já dito, crianças são crianças e não deixam a infância porque completaram seis ou sete anos, mas continuam ou deveriam continuar a participar deste período fundamental da vida no qual, segundo Leontiev (1988), as crianças estão abertas para conhecerem e se apropriarem das riquezas tipicamente humanas.

Um outro registro que permite refletir acerca da importância do brincar na infância pode ser ilustrado abaixo:

Estamos na sala e, depois de um tempo, percebo que uma menina empresta os lápis da colega. Pergunto:

- Onde estão seus lápis?

As crianças se entreolham e nada respondem.

- Você perdeu o estojo? Esqueceu em casa?

A criança que emprestou fala:

- Não se preocupe professora, eu empresto os meus lápis para ela.

Mais tarde, observo que a menina mexe em algo debaixo da carteira. Noto que sua blusa está lá e que ela afaga cuidadosamente o volume improvisado com a blusa. .

Depois de um tempo, escuto uma das meninas sussurrando:

- Ainda bem que ela dormiu! Depois eu dou de mamar para ela.

- Agora é preciso trocá-la, sua fralda está muito molhada, ela também quer mamar.

Então, é possível ver que retira o volume debaixo da carteira e o desfaz para trocar a boneca. Seu estojo é então retirado da blusa que o envolve. Ela o arruma novamente porque estava sendo utilizado para a confecção da boneca.

Nada digo às crianças e deixo o jogo prosseguir. Elas encontraram uma forma de brincar e estudar ao mesmo tempo.

Para verificar se a criança estava realmente compreendendo o conteúdo do texto coletivo que estávamos elaborando:

- *Você se lembra qual o assunto do nosso texto?*

E ela responde:

- *Sobre o Quero-quero, porque o E teve que fugir desse passarinho no campinho do futebol suíço, quem manda ele mexer no ninho do bichinho, não é professora! (Situação 14, 23/2/2006).*

No dia seguinte, essa mesma menina já não constrói a boneca com o estojo. Desta vez, traz uma boneca industrializada.

A menina, que emprestou o lápis na situação anterior, aproveita que me viro para escrever na lousa e coloca um objeto nos olhos que parece ser duas peças redondas de jogos de montar. Observo que ela permanece parada e olha-me tendo aquele objeto sobre seus olhos.

Enquanto faz isso, ela sorri, aparentemente, satisfeita com sua própria atitude. Então, indago-lhe:

- *Está brincando?*

Ela se restringe a sorrir e, continuando as tarefas escolares, responde:

- *Estou brincando de binóculo professora!*

Depois de um tempo, vejo-a aproximando, vagarosamente, a ponta de seu dedo indicador no olho da colega e, aparentemente, não chega a encostar no olho.

- *O que está fazendo?*

- *Brincando de passar lápis no olho dela. Ficou bom professora? (Situação 15, 24/2/2006).*

Para que as ações lúdicas da criança acontecessem na sala de aula, ela, aparentemente, criou mecanismos de fuga do controle da professora. Naquele instante, parece se desenrolar uma situação lúdica aparentemente cerceada pelo medo da repreensão.

Embora a menina, que constrói a boneca com o estojo, devesse realizar as tarefas escolares, ela parece sentir-se provocada a brincar. Nessa situação, as amigas aparentemente concatenam as duas ações direcionadas tanto para as ações lúdicas quanto para as atividades de estudo. Também, pode-se concluir que as crianças vêem a atividade brincar como a mais prazerosa e importante da rotina escolar, expressando seu desejo de fazê-lo nas mais variadas oportunidades.

Em síntese, mesmo estando no Ensino Fundamental, elas expressam sua necessidade de brincar e realizam seus jogos na sala de aula que, tradicionalmente, é onde não se brinca.

4.1.4 O brincar e a apropriação da cultura humana

Entendendo a permanência do brincar junto com a atividade escolar procuro discutir os elementos constitutivos do faz-de-conta, tais como a ação lúdica, substituição de objetos por outros objetos e de gestos por outros gestos – aos quais se atribui um sentido.

Uma criança está sentada na sala de aula e copia da lousa a rotina do dia. Interrompe sua cópia e puxa um fio de linha de seu bolso. Na ponta do fio está pendurado um clipe. Ela levanta-se, segura a extremidade do fio onde não está o clipe e sacode o fio para cima e para baixo lentamente. Em alguns momentos, gira a cordinha e lança-a próximo a seu corpo dobrando-a pelo meio. Nesse instante, ela fecha os olhos e encolhe os ombros. Essas atitudes despertam-me a atenção.

- O que está fazendo? Está brincando? Do quê?

Ela nada responde e limita-se a permanecer fazendo os movimentos acima descritos.

Deixo-a brincar por um tempo e solicito que guarde o fio e continue a tarefa escolar. Ela, então, coloca o objeto na bolsinha dos lápis e se concentra no que estava copiando da lousa. Depois de algum tempo, retira novamente o fio e repete os gestos anteriores. Peço-lhe que guarde o objeto no bolso, garantindo-lhe que terá oportunidades para brincar com seu fio em breve. A criança retoma seu trabalho, mas volta a repetir os gestos por debaixo da carteira. Volto a falar com ela que nada responde e continua suas ações lúdicas. Desta vez, peço que deixe o fio comigo colocando-o no bolso de meu jaleco prometendo que lhe devolverei.

Ela passa a chorar compulsivamente.

Surpreendo-me com seu choro e devolvo-lhe o objeto que ela esconde no tênis e não retira mais dali passando a realizar as atividades de escrita sem muito interesse.

No recreio, novamente repete o gesto. Pergunto do que se trata e ela nada responde. Na saída, a linha está em suas mãos. Sento-me ao seu lado enquanto espera pelo transporte para a fazenda onde mora.

- O que é isso? Está brincando? Do quê?

Depois de muita insistência ela responde:

- Isto é de pescar.

- De pescar? Com o que se pesca?

- Isto é a linha e isto é o anzol.

Ao que lhe indago:

- Você costuma pescar?

- Não. Só vi gente pescando no rio da fazenda, mas ninguém me deixa pescar.

O ônibus chega e ela se despede de mim. (Situação 16, 23/3/2006).

No dia posterior, a mesma criança, dirige-se a mim na sala de aula e diz:

- Trouxe o palito de sorvete.

Ao que lhe indago:

- Um palito de sorvete? Do que está querendo brincar hoje?

Ela, então, mostra-me outra linha que, desta vez, traz um pedaço pequeno de palito de sorvete amarrado em uma de suas extremidades. Reparo que quebrou o palito de sorvete para obter o pedaço adequado para amarrar a linha de costura. A criança não faz questão de esconder o brinquedo e ainda diz:

- Oh! Trouxe outro porque perdi aquele.

Ao que lhe indago:

- Vai brincar de pescar novamente?

- Vou, mais tarde.

Nesse instante, ela confia a mim sua vara de pescar solicitando-me que dela cuide para ninguém pegá-la. Eu a coloco em cima de minha bolsa na qual guardo materiais pedagógicos. A criança, às vezes, observa se o fio continua lá. Num certo instante, ela distrai-se, alguém puxa o fio e a varinha de pesca desaparece. Automaticamente, ela levanta-se. Seus olhos enchem-se de lágrimas e, então, diz com voz entrecortada:

- Perdi! Perdi a cordinha !!

Ao que as outras crianças passam a lhe dizer:

- Perdeu não F, ela escorregou da bolsa da professora por causa do vento do ventilador e está aqui no chão, não chora não!

Nesse momento, é possível ver que a criança mexe na extremidade da linha em que está fixo o pedaço de palito de sorvete e, mesmo percebendo que ele está bem amarrado, continua a manipulá-lo. Então lhe indago:

- Você está preocupado? O pedacinho do palito de sorvete se soltou?

- *Não!* (Situação 17, 24/3/2006).

As atitudes dessa criança de seis anos indicam que naquele instante da rotina, brincar com a vara de pescar é mais importante do que realizar as tarefas escolares.

Ainda é possível verificar que a criança nada responde quando questionada, reiteradas vezes, sobre a brincadeira de pescar por ela realizada. Tal atitude pode denotar seu medo de ser desaprovada, pela professora e pelo fato de estar numa escola de Ensino Fundamental onde, historicamente, não há espaços para o jogo de faz-de-conta. Esse medo parece, em diferentes oportunidades, superado por sua necessidade de brincar.

Nessa situação, minha mediação como professora foi decisiva para que a criança continuasse a brincar e compreendesse que, as atividades escolares, também precisavam ser trabalhadas. No entanto, a percepção de que, em alguns momentos da rotina, percebo que, para a criança acima, brincar é mais importante que estudar, medeio sua relação com o anzol e com a linha, representados pelo clips e pela linha de costura. Desse modo, minha ação mediadora provoca na criança o desejo de brincar, isso é possível quando permito que explore e desenvolva as capacidades humanas presentes nesse fazer, que abre o mundo dos adultos para ela, oferecendo-lhe tempo, espaço e material para brincar. Numa análise sobre o papel do professor, a partir da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se a atitude mediadora da professora. Na rotina, é ela quem provoca na criança o desejo do faz-de-conta, organiza os espaços, os tempos, as oportunidades. Tal atitude deve ser acompanhada da preocupação de proporcionar outras atividades potencializadoras tais como o contato com a língua, a matemática, dentre outras.

Leontiev (1988) mostra que no caso da brincadeira aqui referida, a criança deseja pescar “[...] mas não pode agir assim, e não pode, principalmente, porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada.” (LEONTIEV, 1988, p. 121).

Essa contradição pode ser resolvida apenas pela atividade lúdica, pois, esta não é uma atividade produtiva, por meio do jogo a criança não aprenderá a pescar porque o alvo da brincadeira não está em seu resultado, mas na ação em si mesma, estando, ainda, livre dos modos obrigatórios de agir ou das operações (LEONTIEV, 1988).

No caso aqui analisado, a criança continua desejando pescar e o faz, porém, sob condições diferentes de operações e de objetos, pois, tem necessidade de agir como o adulto, agir como vê os outros agirem.

Por essa razão é possível afirmar que “[...] o que [...] motiva [a criança] a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada [por isso, a brincadeira é o tipo de atividade cujo] “[...] motivo está no próprio processo.” (Leontiev, 1988, p. 119). Assim, conforme

reiterado, a criança, acima referida, não está interessada em pescar verdadeiramente, a prova disto é que sua suposta pesca acontece longe de um rio. Sua atenção direciona-se para o processo de como as pessoas realizam a ação de pescar e como elas utilizam o anzol e a linha, que podem ser considerados, pelos adultos, como objetos perigosos para ela.

Nos momentos em que realiza o faz-de-conta, a criança exterioriza o mundo que conhece, as experiências vividas, porque ela não cria seus jogos do nada, mas a partir da percepção que tem do mundo dos objetos humanos, sendo justamente essa percepção que “determina o conteúdo de suas brincadeiras.” (LEONTIEV, 1988, p. 120).

Fiz referência acima, à importância dos modos de agir ou das operações que acompanham as manifestações da criança no momento do brincar. No caso do faz-de-conta, aqui analisado, essas operações podem ser exemplificadas pelo movimento que a criança faz com a linha no ar lançando-a para longe e trazendo-a de volta, como se faz no momento de pescar. Outra operação aparece quando ela mexe no clips ou no pedaço de palito de sorvete, amarrados na extremidade da linha, aparentemente, brincando de colocar a isca no anzol. Tais operações, conforme referido, só são possíveis naquele momento por meio do faz-de-conta, pois, “[...] só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação.” (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Vygotsky (2002, tradução nossa) afirma que a criança apresenta muitos desejos irrealizáveis e “[...] se não houvesse nenhum desenvolvimento na pré-escola das necessidades que não podem ser realizadas imediatamente, não haveria jogo”.

Na busca pela realização do desejo de pescar a criança, acima citada, substitui os objetos reais da pesca por objetos diretamente acessíveis a ela, quais sejam: o palito de sorvete e a linha de costura para tanto, no primeiro dia, a criança utiliza-se de linha de costura e de um clips para brincar, e, no segundo dia, afirma ter trazido um palito de sorvete e não o utiliza inteiro preocupando-se em quebrá-lo até obter um objeto pequeno.

Essa escolha por objetos semelhantes à linha de pescar e ao anzol não se dá aleatoriamente, ela acontece porque para que a ação lúdica se concretize a criança precisa de objetos anatomicamente perfeitos para os gestos que deseja imprimir sobre eles (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 1995). Tal exigência é perceptível, por exemplo, na escolha do clips que é um objeto pequeno que se assemelha a um anzol. A linha de costura pode ser comparada à linha de pesca por seu comprimento e por sua espessura. Assim, a criança, pode ter levantado indícios na linha de costura, no clips e no pedaço de palito de sorvete que assinalassem para ela que estes objetos podem designar o anzol e a linha de pesca. Além disso, pode-se supor que um dos indícios seja, por exemplo,

o tamanho dos objetos que são pequenos e leves como o anzol ou até mesmo a forma do clips que apresenta uma ponta na qual se pode pendurar uma linha.

Desse modo, nem tudo pode ser aproveitado no brincar para invocar um objeto ausente mas, as condições da ação podem ser modificadas (LEONTIEV, 1988) e, embora seja possível a substituição dos objetos acima, “[...] o conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponde à situação real.” (LEONTIEV, 1988, p. 126). Isso conduz a reafirmar que:

o conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos de ação, é assim a ação *real* para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. O que a distingue de uma ação lúdica que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, [...] a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado. (LEONTIEV, 1988, p. 126, grifos do autor).

A consciência das ações lúdicas presentes no faz-de-conta em foco, pode ser justificada por algumas atitudes apresentadas pela criança como, por exemplo, o cuidado com que ela gira a linha com o clips ou com o pedaço de palito de sorvete em uma de suas extremidades. Esse cuidado parece ser tão intenso que, em alguns instantes, a criança fecha os olhos, aparentemente, exprimindo o receio de que esses objetos atinjam as outras crianças. Outro gesto que, parece comprovar esse cuidado, pode ser revelado pelo fato dela tocar cuidadosamente nas extremidades tanto do clips, quanto do pedaço do palito de sorvete, para supostamente, colocar a isca sendo possível, verificar que ela não se machuca. Além desses exemplos, ainda é possível destacar, o cuidado expresso na operação de encurtar a cordinha para segurá-la pela metade e provavelmente, reduzir o alcance do giro que ela daria no ar para não ferir ninguém. A preocupação em girá-la lentamente, também, pode demonstrar que a criança apresenta a consciência de que não pode lançá-la com força e para longe, como fazem os adultos quando pescam. Essa possibilidade parece aumentar ainda mais, quando se trata de brincar num espaço restrito como a sala de aula, ocupada por trinta e cinco crianças. Outro indício da consciência apresentada ao brincar, pode ser atribuído ao fato de ela repetir a ação de lançar a linha várias vezes, chegando até mesmo, em alguns instantes, a curvar-se embaixo da carteira para observar seus lançamentos.

Também, pode-se inferir que, ao tomar os cuidados acima descritos a criança, aparentemente, demonstra estar consciente, não só do que faz, mas, também, das limitações que os objetos usados impõem às operações desejadas. Ela realmente mexe na linha de costura, realmente arruma o pedaço de palito de sorvete ou o clips na extremidade da mesma, tanto é que o faz, repetidas vezes. Isso pode demonstrar sua consciência de que não está utilizando objetos reais na brincadeira. Assim, o que vê a sua frente não é uma vara de pescar real e sim a linha de costura. Portanto, não há indícios da presença de nenhum elemento fantástico em seu faz-de-conta, mas justamente as

condições em que ele se desenvolve provocam nela, a necessidade de fantasiar, ocasionando assim, o surgimento de uma situação lúdica imaginária (LEONTIEV, 1988).

Desse modo, é preciso ressaltar, uma vez mais, que a imaginação não antecede a ação no faz-de-conta, ela surge porque as operações das quais a criança necessita para atingir uma ação desejada não são possíveis. Dessa maneira, ela sente necessidade de pescar, mas as operações de erguer a vara de pescar, de jogá-la distante, de puxar o peixe, de colocar a isca no anzol e, novamente lançar a linha, no rio, são inviabilizadas pelos limites impostos pelos objetos reais presentes em seu jogo. A linha de costura, o clipe e o pedaço de palito de sorvete não deixam de ser esses mesmos objetos e, justamente por isso, não garantem a efetivação da pesca, e, por este motivo, a criança só conseguirá fazê-lo se imaginar essa situação. Assim, infere-se que a imaginação surgiu durante o processo de seu jogo e não antes (ELKONIN, 1987, 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2002).

Sobre esta questão relevante Vygotsky (2002, tradução nossa) assinala que:

[...] o jogo é imaginário, ilusória realização de desejos irrealizáveis. [e que a] imaginação é uma formação nova, é totalmente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. Como todas as funções da consciência, ela originalmente surge da ação. O velho ditado que o jogo das crianças é imaginação pode ser invertido: nós podemos dizer que a imaginação em adolescentes e em crianças de idade escolar é o jogo sem ação.

Essas reflexões tornam possível afirmar, também, que, na brincadeira infantil, as operações e ações da criança são sempre reais e sociais e, por meio delas, ela assimila a realidade humana.

Desse modo,

o brinquedo é realmente (como disse Gorki¹⁰) “o caminho pela qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar”. Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. (LEONTIEV, 1988, p. 130).

Pelas razões acima apresentadas e por outras características constitutivas do faz-de-conta, Vygotski (1995) classifica-o como sendo uma complexa linguagem em que somente os gestos indicativos atribuem o significado dos brinquedos, por isso, a criança escolhe objetos sobre os quais possa imprimir esses gestos. Dessa maneira nessa situação, se a criança tivesse escolhido uma bola para ser a vara de pescar ela não conseguiria realizar o movimento de lançar a linha de pesca e

¹⁰ Máximo Gorki é o pseudônimo de Aleksei Maksimovich Peshkov (1932- 1936). Famoso escritor, romancista, dramaturgo, contista e ativista político russo que criou a literatura proletária e teve seguidores no mundo inteiro em sua época.

retomá-la como fazem os pescadores. Tão pouco poderia contar com uma extremidade na qual pudesse fixar o anzol e fazer o movimento de encaixar a isca no mesmo.

O gesto é tão significativo no faz-de-conta que Vygotski (1995) afirma ser este o primeiro signo visual da criança que já se constitui num tipo de escrita e pode ser garantido por meio do signo escrito sendo possível inicialmente, ser representado pelo desenho.

A criança ao brincar de faz-de-conta, não se interessa pelo produto do jogo. No processo do brincar, os objetos mudam seus significados, transformando-os em novos brinquedos (Vygotski, 1995).

Ao construirmos uma galinha com um potinho de danone, as crianças se envolvem na atividade e passam um bom tempo cortando, medindo o barbante, furando o fundo do potinho e enfiando o barbante tanto por seu lado interno quanto externo, até encontrar o lugar correto para encaixá-lo. Tal providência se faz necessária para que possam movimentar a galinha e puxar o fio a fim de que, do potinho, saia um som parecido com o cacarejar da galinha. Além disso, as crianças se envolvem em desenhar, recortar e colorir a crista, os olhos e o bico da galinha. Concluídas essas tarefas, vamos para a quadra brincar percebo que as crianças utilizam a galinha para tudo menos para brincar de galinha que faz barulho ao ter o fio puxado para cima. A partir da galinha surgem outros brinquedos tais como: bilboquê, carrinho puxado pelo cordão, boomerang girado pelo cordão, cachorro conduzido pela coleira, iôô, bambolê e cintos no qual o potinho da galinha é pendurado como pingente na cintura das meninas. (Situação 18, 14/3/2006).

Este registro permite assinalar que, aparentemente, ao construir a galinha de sucata as crianças não estão preocupadas em concluí-la para, posteriormente, brincar com ela. Embora, o registro mostre que elas exploram todo o processo de construção do referido brinquedo e obtêm uma galinha de sucata, ao brincarem com ela, rapidamente, levantam outros indícios por meio dos quais é possível lhe atribuir outros significados e criar outras brincadeiras. Elas usam todas as possibilidades que têm para se expressar e, enquanto os educadores da infância não compreendem isso, continuam a propor fazeres e formas de brincar que não expressam as vivências das crianças (MELLO, s.d.).

A criação de outros brinquedos e outras brincadeiras a partir do brinquedo acima mencionado só é possível, segundo Leontiev (1988) e Vygotski (1995) porque as crianças levantam indícios para transformar a galinha nos mais variados objetos. Um desses indícios que parece possibilitar a invocação de novos objetos e brinquedos consiste na semelhança do barbante com outros objetos, tais como: o elástico que move o iôô e o bilboquê bem o cordão que, normalmente, se usa para amarrar os carrinhos para puxá-los. Esse mesmo cordão pode ter trazido às crianças, a lembrança do movimento de um boomerang uma vez que é possível perceber, no registro acima, que elas giram o cordão a fim de lançar o potinho com o qual foi construída a galinha, para longe dos colegas. Outra pista que parece ter sido levantado pelas crianças consiste na semelhança do cordão com a coleira do cachorro, que pode ser atribuída à possibilidade de explorar seu comprimento e sua maleabilidade para imprimir o gesto de puxar o cachorro.

Uma menina aproxima-se com um jacaré confeccionado com duas caixas sobrepostas. Abre a boca do jacaré e a deixa a alguns centímetros de meu rosto, por isso, infiro que ela deseja assustar-me e, então, faço de conta que levo um susto.

- Calma professora! Clic! (Diz a menina em voz alta fechando a boca do jacaré).

Suponho, então, que deseja me fotografar e não me assustar. Tal conclusão se confirma ao vê-la fotografando outras crianças que fazem pose e lhe dizem:

- Tira foto de mim professora! Essa foto vai para o jornal?

Quando considero que o jogo permanece nessa busca por imitar-me, a menina retorna e solicita que me sente na escada. Encosta, então, o jacaré com a boca aberta em meus cabelos e a fecha.

Nesse momento, considero importante me submeter às regras do jogo e aguardo a cena se desenrolar.

Depois de um tempo ela fala em voz alta:

- Ai! Professora! a chapinha já ficou tempo demais no seu cabelo, vai queimá-lo! Deixa-me tirá-la! (Situação 19, 15/8/2006).

Este registro permite inferir que a criança rapidamente, levanta indícios para mudar a função dos objetos a fim de substituir os objetos reais que gostaria de usar (ELKONIN 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 1995). Desse modo, o indício que pode ter possibilitado a ela atribuir ao jacaré as propriedades de uma máquina fotográfica, possivelmente, consiste no fato dela poder emitir o som “clic” produzido pelo barulho do choque entre as duas caixas que formam o jacaré.

Já no momento em que a máquina é substituída pela chapinha, a criança pode, rapidamente, ter encontrado alguns indícios que se reportam a esse objeto, tais como: o formato comprido do jacaré, construído com sucata e a mobilidade de sua boca que possibilita a ela fechá-la e abri-la como se faz quando é colocada e retirada do cabelo.

Quando a criança levanta indícios nos objetos a fim de invocar os objetos ausentes, ela se apropria da função simbólica da consciência. Tal processo só é possível, na infância, por meio do faz-de-conta, que se constitui na Atividade Principal desse período e se constitui numa forma típica de sua objetivação.

Dessa maneira, as condições históricas determinam esse processo de apropriação da atividade, sendo necessário que as instituições educativas organizem sua rotina para que a criança tenha a oportunidade de atuar e dialogar com seus colegas, com um tempo livre que possa ser utilizado para o brincar. As situações registradas abaixo oferecem subsídios para ampliarmos o estudo acima realizado, bem como a análise de outras categorias do faz-de-conta, tais como: planejamento das ações, fala e gesto sintético, regras do faz-de-conta, dentre outras.

Três crianças, de seis anos andam, apressadamente, pelo espaço disponível escolhendo objetos e conversando entre si. Percebo que duas delas correm para baixo das árvores e recolhem muitas folhas pequenas colocando-as dentro de um saco de supermercado, enquanto que a outra permanece observando e apontando para os objetos que as colegas devem pegar. Passado um tempo, esta última avisa que não é necessário pegar mais objetos e passa a estipular os papéis que serão representados. Também explica a seqüência do faz-de-conta, apontando para a escadaria que dá acesso à quadra e para o corredor que dá acesso às salas de aula e ao salão nobre.

Os objetos selecionados para o jogo são: uma toalha emborrachada utilizada em aniversários infantis que mede aproximadamente dois metros de comprimento, flores artificiais, uniformes dos trabalhadores de uma Fábrica de Biscoitos da região composto de toca, capa, luvas e máscara. Os brinquedos são organizados e o cenário do

jogo é montado. Em seguida, uma das meninas que escolhera os brinquedos, anda pelo espaço carregando o saco de folhas nos braços e, aparentemente, se movimenta com dificuldade, apresentando o corpo curvado e expressão facial denotando tristeza e cansaço. Outras crianças se oferecem para nele entrar e perguntam:

- Do que vocês brincarão? Podemos brincar com vocês?

Ao que a líder do grupo responde:

- Não interessa do que brincaremos! Vocês não podem brincar conosco e vê se não pega nossos brinquedos!

O jogo se inicia:

As três meninas posicionam-se na escada que dá acesso às salas de aula. Uma delas continua carregando o saco com as folhas. A criança que lidera a brincadeira movimenta-se pelo corredor lentamente, sem falar nada. Ela usa o uniforme e segura as flores artificiais dispostas num vaso de metal maleável e permanece quieta de costas para as outras meninas. Nesse momento, essa criança começa a falar rapidamente e seu tom de voz parece se alterar. Essa mudança no tom de voz da criança dificulta ainda mais o discernimento do que fala. Trata-se da cena de um casamento. A líder do grupo representa o noivo, a noiva e o padre simultaneamente e as outras meninas permanecem na porta da igreja aguardando o final da cerimônia.

Como a noiva demora a encerrar a cerimônia, a menina que segura o saco de folhas pequenas, diz em voz alta, supostamente, porque a distância que as separa é grande:

- Posso entrar? Podemos entrar? Estou cansada de esperar!

A noiva então, vira-se em sua direção, se coloca de costas, para o que, aparentemente é o altar e diz:

- Não! Fique aí que o casamento já está terminando!

Depois de um longo tempo de espera, repete a indagação ao que "noiva" responde em voz alta:

- Você não sabe? Só se joga arroz na noiva quando ela sai da igreja. Calma! Espera aí!

Só então, a noiva desce a escada na qual estão as meninas com o arroz!

Em seguida, move-se lentamente até as duas colegas, e, enquanto uma delas segura o saco aberto, a outra retira as folhas pequenas jogando-as para cima e em direção à cabeça da noiva.

Muitas folhas são carregadas pelo vento e as crianças as recolhem rapidamente, lançando-as com mais força para que atinjam a cabeça dos noivos - Viva os noivos! e saem para outro lugar.

Um menino que não está no faz-de-conta chega correndo e dirige-se em voz alta olhando para a noiva:

- Chama a professora, ajuda aqui! G, H e I estão escondidos atrás da cozinha com muitas coisas!

- Ahhhh!... ((a noiva não responde ao menino que corre em minha direção)).

O jogo das crianças parece se encerrar enquanto uma delas que não esteve no altar sugere:

- Vamos brincar novamente?

- Ah não, ela demora muito!(aponta para a noiva e se retira). (Situação 20, 25/5/2006).

No jogo aqui focalizado, pode-se perceber que a substituição dos objetos é realizada de maneira criteriosa, pois as crianças escolhem as flores artificiais para representar o buquê, as folhas pequenas para substituir o arroz que se joga na noiva, a toalha para ser usada como o tapete da igreja, o uniforme da fábrica para servir de vestido da noiva, o gesto de colocar a aliança no dedo para substituir a própria aliança e assim por diante. Desse modo, percebe-se que as crianças escolhem objetos que se assemelham aos reais e sobre os quais podem imprimir os movimentos que viabilizam as operações desejadas.

Retomando as afirmações de Vygotski (1995) é possível assinalar que as crianças levantam indícios nos objetos que lhes permitem atribuir um sentido a eles e a evocar objetos ausentes. No entanto, conforme já citado, para Elkonin (1987; 1988) e Vygotski (1995) não é apenas a semelhança entre os objetos reais e os fictícios que influenciam na realização das ações das crianças e sim sua forma anatômica permitindo-lhes realizar o gesto desejado. O que foi classificado por Vygotski (1995) como gesto indicativo.

O uniforme da fábrica de bolachas é composto por uma toca e se arrasta pelo chão por ser grande para as crianças. Portanto, a sua escolha para substituir o vestido da noiva pode ter sido

deflagrada pela semelhança da toca, que se encaixa na cabeça da criança como o véu ou o chapéu usado pelas noivas, pelo fato do avental se espalhar pelo chão como o vestido longo das noivas, bem como, por sua cor branca e por sua leveza.

Esse mesmo critério para escolha dos objetos aparece, também, na utilização das folhas pequenas colocadas em grande quantidade dentro de um saco. Essa escolha pode ter sido realizada pelas crianças por ser o arroz pequeno e apresentar-se em grande quantidade e, principalmente, por viabilizar a ação de jogar o arroz para o alto. No entanto, no registro acima, menciona-se o fato das crianças carregarem o saco de arroz como se ele pesasse e esse tipo de comportamento, normalmente, não aparece numa cerimônia de casamento.

Embora no jogo as crianças possam agir livremente, elas são rigorosas com relação ao respeito às normas de comportamento a serem reproduzidas (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993) e essa atitude, aparentemente estranha, pode ser atribuída ao fato de o arroz poder ser carregado em sacos de cinco quilos e, conforme assinalado, elas não dispõem de sacos pequenos para distribuir as folhas e utilizam sacos de supermercado. Elas trazem, então, outro conhecimento a respeito de que o arroz é acondicionado em sacos de cinco quilos para ser vendido e de como é carregado pelos adultos.

Elkonin (1987; 1988), Leontiev (1988), Mukhina (1996), Vygotski (1995) e Vygotsky (2002) afirmam que o faz-de-conta tem por característica principal uma situação imaginária ou lúdica. Essa explicação pode justificar o fato destas crianças carregarem as folhas como se pesassem e as lançarem com força nos noivos recolhendo-as reiteradas vezes do chão. É possível que, durante o jogo, busquem garantir sua continuidade por meio da imaginação dessas atitudes e gestos. Assim, no momento desse faz-de-conta, parece necessário imaginar que estão jogando arroz, empregando nessa cena toda a veracidade possível.

As crianças carregam o arroz como se pesasse desde o início do jogo porque, aparentemente, o vento constitui-se num elemento que coloca em risco a realização do faz-de-conta porque espalha as folhas. Essa preocupação acompanha as crianças até o final do casamento. Por isso, é pertinente indagar: Em que momento surge a imaginação no faz-de-conta aqui estudado? Os gestos impostos sobre as folhas e as expressões das crianças são o fruto de uma imaginação que antecedeu o jogo? Elas planejam os mínimos detalhes para que o jogo não seja destruído?

Segundo os autores acima referidos, a fantasia não antecede o jogo, ela é produto do mesmo. Na iminência de se inviabilizar o faz-de-conta por causa da impossibilidade de realizar um gesto ou expressar uma atitude, a criança os imagina e, temporariamente, resolve esse conflito, dando continuidade ao jogo. Portanto, a fantasia, no caso da situação anterior, surge porque as meninas envolvidas na cena atribuem um sentido diferente aos objetos nele utilizados. Elas conhecem o

significado - as propriedades reais, as formas e a maneira como se deve utilizar o arroz num casamento, porém, ele não está ali e as folhas exigem a realização de operações diferentes, em condições que fogem à normalidade para serem transformadas em arroz. Essa providência é essencial para que o jogo não seja destruído.

As ações lúdicas surgem, então, porque, nesse instante, o sentido atribuído aos objetos é especial e difere do seu significado real. Vale lembrar que, segundo Leontiev (1988) e Vygotski (1995) o sentido refere-se ao que a criança pensa sobre algo, sua maneira peculiar de observar e de compreender um objeto, uma situação, a cena de uma história e, por essa razão, se outras crianças brincassem de casamento, as folhas poderiam adquirir um outro sentido para elas, podendo representar a neve, a chuva, o vento dentre outros elementos que possam estar presentes num dia de casamento.

Quando se afirma que a imaginação não antecede o faz-de-conta, é preciso esclarecer que isso acontece porque

a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo do brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando. [Assim] a relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge ao longo do jogo. (LEONTIEV, 1988, p. 128).

Por esses motivos, as crianças destacadas no registro anterior não imaginariam a cena de um casamento se não tivessem a oportunidade, o tempo e os materiais disponíveis para fazê-lo; pois é o faz-de-conta que provoca nelas a necessidade de imaginar, porque, nesse momento, podem atuar sobre os objetos e se apropriar dessa função simbólica da consciência humana constituída pela imaginação (VYGOTSKY, 2002).

Em outro momento da cena é possível observar que a noiva nada responde ao menino que interrompe seu jogo dizendo que algumas crianças estavam afastadas do local combinado para o brincar. No registro, é possível perceber que a noiva sussurra "ahhh...!!" como se não compreendesse o que estava sendo dito pelo colega.

A essa manifestação da criança, Leontiev (1988) atribui o nome de arrebatamento, e acentua que

no começo de um jogo, podemos parar de repente a atividade da criança e ela sairá facilmente da situação de jogo, cruzando, por exemplo, a linha proibida, que indica a prisão em que ela está. Quando, porém, o jogo já começou há algum tempo e a ação em conexão com as condições objetivas do brinquedo já se repetiu muitas vezes, podemos observar um fenômeno peculiar. O jogo foi interrompido, mas a criança ainda está sob o domínio do sentido do brinquedo; o sentido que surgiu durante o jogo obscureceu o significado real,

verdadeiro da linha, como se esta não fosse uma simples linha diante de si, mas um obstáculo real. Nesse caso, podemos dizer que a criança foi “arrebataada”, que ela se envolveu tanto no jogo que começou a perder o senso de realidade. Mas isso não é verdade. Uma criança não age nunca como uma pessoa sob o domínio de uma alucinação. Para ela, a linha nunca se transforma na *imagem* de uma barreira. O fenômeno descrito depende da relação entre o sentido e o significado das condições objetivas reais que se alteram um pouco durante um longo jogo; o sentido do brinquedo obscureceu o real significado, por assim dizer (mas não a imagem). (LEONTIEV, 1988, p. 129, grifos do autor).

No caso do jogo descrito, o sentido do brinquedo naquele momento parece obscurecer o real significado das condições que circundam a criança, por isso ela pode ter se esquecido, temporariamente, que estava na quadra imaginando-se numa igreja, num casamento real.

Uma vez compreendido como se dá essa nuance do processo de apropriação da função simbólica da consciência, é possível avançar e destacar outro elemento que se apresenta no faz-de-conta em foco – o envolvimento emocional das crianças, que pode ser subentendido, por exemplo, quando uma delas que carrega o saco de arroz demonstra aparente cansaço na face, bem como pela suposta ansiedade com que a menina que segura o arroz indaga a noiva se já pode entrar na igreja ou mesmo ainda, quando gritam “Viva os noivos!”

Elkonin (1987) afirma que essa emoção expressa a liberdade com que as crianças realizam o faz-de-conta. São elas quem escolhe o enredo, os objetos utilizados, as falas a serem proferidas e os elementos que participarão do jogo. Neste caso, essa liberdade de decisões aparece quando as meninas, ao serem indagadas do que brincarão e se é permitida a entrada de outros elementos no jogo, respondem: - “Não interessa do que brincaremos! Vocês não podem brincar conosco e vê se não pega nossos brinquedos”.

Essa liberdade em direcionar o jogo é um consenso entre os estudiosos do brincar, pois

quase todos os investigadores que estudaram o jogo afirmam que é a atividade mais livre da criança pré-escolar. Este caráter livre se expressa não só no fato de que a criança escolhe o tema do jogo mas também no fato de que suas ações com os objetos se diferenciam do uso habitual que se lhes dá normalmente pela marcada independência com respeito ao destino concreto desses objetos e estão determinados pelos significados que a criança mesma lhes outorga no jogo. (ELKONIN, 1987, p. 85-86, tradução nossa).

Portanto,

a liberdade criativa do jogo se expressa também no fato de que a criança se entrega a ele com toda a emoção que lhe é inerente, experimentando enorme satisfação. A saturação emocional do jogo é tão forte e tão evidente que este momento se coloca, com frequência, em primeiro plano. O caráter emocional do processo lúdico favoreceu, em parte, o fato de que durante muito tempo o jogo foi considerado incorretamente como um instinto. (ELKONIN, 1987, p. 86, tradução nossa).

Embora seja o jogo uma atividade em que a criança atue livremente, nele, conforme assinalado, ela se submete às regras combinadas que reproduzem as relações sociais. Essa

contradição do jogo se inicia no faz-de-conta e atinge o seu ápice nos jogos com regras. Dessa maneira, a brincadeira constitui-se em uma atividade maximamente livre em que a criança desenvolve o caráter voluntário de seu comportamento e toma consciência de seu eu (ELKONIN, 1987).

Esse mesmo autor esclarece que

a assunção de um papel pela criança, a diferenciação das ações características para esse papel, o modo de sua realização no jogo adquirem um caráter tal que estas se tornam objetos da consciência da criança. Por que isto é possível somente no jogo? Não se pode descartar que exista um processo análogo em outra atividade. No jogo isso ocorre porque ali a criança é ao mesmo tempo ela mesma e outro. Suas ações são simultaneamente, ações de outra pessoa cujo papel assume. Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldade suas próprias ações; porém as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, colocadas fora e dadas em forma de ações de outra pessoa. (ELKONIN, 1987, p. 99, tradução nossa).

Nesses momentos, segundo Vénguer e Vénguer (1993), a criança diversifica suas vivências e, por isso, seus jogos se tornam mais complexos refletindo novos aspectos de sua vida e deixam de retratar o círculo restrito de suas experiências individuais, tais como o contato com os pais, a relação com sua babá ou com quem a assiste quando está doente. Desse modo, os passeios, os contos infantis que escuta, os programas televisivos que assiste, as experiências vivenciadas com seus pais podem contribuir para esse enriquecimento. Tais autores defendem ainda que “[...] o importante é dirigir a atenção da criança para a relação entre as pessoas que se ocupam de um tema comum, suas mútuas relações, a distribuição de suas obrigações. Tudo isso deve servir de material para os jogos.” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 22, tradução nossa).

Conforme assinalado, o respeito às regras combinadas que visam a reproduzir com fidelidade as relações sociais é adquirido no jogo de faz-de-conta e, nele, a criança deseja participar ativamente e não apenas assistir o outro atuar. No faz-de-conta, aqui analisado, isso pode ser retratado pelo diálogo que acontece entre a menina que segura o arroz e a noiva: “Posso entrar? Podemos entrar? Estou cansada de esperar!” [Pergunta a menina que segura o arroz] ao qual a noiva responde: “Não! Fique aí que o casamento já está terminando!” Nesse instante, a menina que está fora da igreja ainda insiste se pode entrar na igreja e jogar arroz na noiva ao que a noiva responde, aparentemente, contrariada: “Você não sabe? Só se joga arroz na noiva quando ela sai da igreja. Calma! Espera aí”.

Elkonin (1987, p. 92, tradução nossa, grifos do autor) pode ajudar na compreensão das atitudes ativas da criança, acima retratada, ao assinalar:

[...] as funções sociais de uma ou outra pessoa, as normas de seu comportamento são, em certa medida, conhecidas pelas crianças antes do jogo. Isto é uma premissa para assumir o papel. Porém, quando não assumem, estas funções sociais e normas de conduta não estão suficientemente diferenciadas, não são objeto de sua relação a t i v a, de sua c o n s c i ê n c i a.

Desse modo, a menina que se nega a reiniciar o jogo, pode estar tendo dificuldade em se submeter à regra de permanecer por um longo tempo na cerimônia de casamento porque pode não ter compreendido nem diferenciado esse comportamento de maneira ativa. Essa idéia pode ser corroborada por sua atitude ao se negar a aguardar a saída da noiva para jogar o arroz ao que a noiva lhe pergunta se não sabe que, primeiro se espera a noiva sair da igreja e depois se joga o arroz.

Mesmo diante dessas dificuldades é possível perceber que a criança aqui focalizada se esforça para, na medida do possível, interiorizar as regras do comportamento social adotado na cerimônia de casamento. Isso é perceptível porque mesmo questionando o que está acontecendo e como as meninas estão agindo, ela procura reproduzir “exatamente” a atitude apresentada por quem aguarda o casamento acabar para poder jogar o arroz na cabeça dos noivos. Um exemplo do rigor exigido na realização das ações revela-se quando a noiva exige, em voz alta, que a colega não desrespeite a seqüência, conhecida por todos e execute os gestos conforme se vê nos casamentos, utilizando-se, inclusive, de uma seqüência temporal: primeiro se faz o casamento e depois se joga o arroz (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV 1988; MUKHINA, 1996).

A análise da situação, descrita, pode contribuir para elucidar o conceito de generalização das ações humanas, pois a criança que faz o papel de noiva não reproduz o comportamento e as ações de uma noiva específica, mas está se apropriando da forma como todas as noivas se comportam, a partir das vivências que teve num determinado casamento.

Por isso,

[...] o motivo [da brincadeira] para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente a ação generalizada. [...] a generalização das ações permite que seja o jogo executado em condições objetivas inadequadas. Em virtude de a ação lúdica possuir um caráter generalizado, os próprios modos de ação, e, por conseguinte, as condições objetivas do jogo podem ser alteradas dentro de certos limites muito amplos. É claro que estes limites estão longe de ser infinitos, porque a operação lúdica, embora determinada pelas condições objetivas já existentes, é, ao mesmo tempo, sempre subordinada à ação. Dessa forma, nem tudo em um jogo pode, de alguma forma, ser tudo. (LEONTIEV, 1988, p.131).

As condições objetivas encontradas, por exemplo, na utilização das folhas para substituir o arroz viabilizam a ação lúdica de jogar o arroz porque elas são leves e pequenas, porém, se as crianças tivessem escolhido, por exemplo, um pedaço de madeira, o faz-de-conta poderia ser interrompido, porque o gesto de jogar o arroz poderia ser inviabilizado pelo peso e pelo tamanho da madeira.

Observando o registro do faz-de-conta aqui analisado, pode-se afirmar que ele se constitui de um argumento, neste caso: a realização da cena de um casamento e de um conteúdo que se constitui

por aquilo que “[...] a criança destaca como aspecto principal nas atividades dos adultos.” (Mukhina, 1996, p. 157), por isso, “[...] o conteúdo dos jogos dramáticos do pré-escolar em idade média são as relações entre as pessoas.” (MUKHINA, 1996, p. 159).

A importância desse elemento constitutivo do brincar pode ser bem compreendida quando (ELKONIN, 1988, p. 272; 275) assinala:

o grau e o caráter do realce das ações do adulto e a orientação para essas ações revestem-se, em nosso entender, de uma importância essencial. O que é que a criança mais destaca e qual é a gênese de sua orientação na função dos adultos? [...] A evolução da atitude das próprias crianças em face do jogo fundamenta-se em que, no final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é representar o homem, sem essa representação não existe jogo.

Na busca pela autêntica representação do homem, a criança pode utilizar-se da linguagem oral em seus jogos, o que demonstra a presença do pensamento nessa atividade. No caso em análise, pode-se afirmar que a noiva planeja as ações do faz-de-conta, estipula os papéis a serem desempenhados e as regras a serem seguidas. Essa observação permite retomar a análise do surgimento do pensamento no brincar.

Elkonin (1988) e Vygotski (1995) afirmam que a fala pode anteceder, suceder ou ser concomitante ao faz-de-conta. Se ela o antecede, esses autores afirmam que a criança planeja suas ações e imprime no brincar esse planejamento que denota um alto nível de jogo. O mesmo se dá no momento da escrita. Primeiro se faz necessário pensar no que se escreverá para depois grafar as idéias. Porém, quando a fala sucede o jogo, é possível afirmar que a criança se refere aos resultados alcançados, o que demonstra que ela ainda necessita primeiramente, vivenciá-los para depois poder retratá-los. Já a presença da linguagem oral durante o jogo demonstra a ausência de um planejamento das ações.

Além dos elementos constitutivos do brincar analisados até o presente, outra característica pode ser encontrada no registro acima. Trata-se da conduta arbitrada (Elkonin; 1988) que pode ser ilustrada quando as crianças permanecem, por longo tempo, em frente ao altar, aguardando a noiva sair do casamento e, quando a noiva se posiciona no altar até o casamento ser encerrado. Isso também pode ser percebido quando a menina que carrega o arroz, mantém com as costas curvadas, pois, ela parece se controlar para permanecer nessa posição até o jogo terminar.

Elkonin (1988, p. 420), explicita o que seja a conduta arbitrada ao afirmar:

[...] ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica a sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas, também pela

comprovação da imitação do modelo. A conduta teatral no jogo [...] está organizada de maneira complexa. Contém um modelo que se manifesta, por um lado, como conduta orientadora e, por outro, como modelo verificativo; há nele execução de ações determinadas pelo modelo, ou seja, verificação. Portanto, ao representar o papel, há um desdobramento original, ou seja, uma "reflexão". Claro ainda não é uma verificação consciente. Todo o jogo está em poder de uma idéia cativante e impregnada de excitação, mas já contém todos os elementos da conduta arbitrada. [...] É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é a escola da conduta arbitrada.

Esta citação ajuda na compreensão de que as crianças, retratadas na situação em análise, só controlam seus movimentos por um longo tempo porque precisam corresponder a um comportamento esperado no jogo. Nesses momentos, também, avaliam sua atuação tentando perceber se estão desempenhando bem o papel combinado e se submetendo às regras do jogo, por esse motivo, Elkonin (1988) se reporta à importância do faz-de-conta, por meio do qual, a criança avalia suas capacidades a fim de sentir-se aprovada pelo grupo cumprindo as regras combinadas.

Até o presente, foi possível a análise de alguns elementos constitutivos do faz-de-conta. Tal intento possibilita a constatação da importância do faz-de-conta como instrumento de apropriação da cultura humana. Isso se viabiliza quando se oferece à criança tempos, espaços e materiais propícios. Desse modo, foi possível um estudo a respeito da importância da fala, do gesto, das regras, dentre outros elementos presentes no faz-de-conta.

Concluído este exame, é possível iniciar algumas análises de situações que possibilitam um estudo a respeito de outro elemento constitutivo do brincar: a fala sintética.

4.1.5 Fala sintética

Elkonin (1988) afirma que o aparecimento das premissas para a formação dos processos mentais respaldados pela fala dá-se por meio de um tipo de fala objetivada durante o jogo pela criança: a fala sintética. O referido autor a apresenta como um elemento deflagrador do processo de apropriação do pensamento pela criança e assinala:

se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa de ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apóiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. (ELKONIN, 1988, p. 415).

Completa suas reflexões ao afirmar que:

[...] o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais. É possível que esse modelo de correlação do desenvolvimento funcional e do ontogenético que vemos de maneira tão convincente no jogo seja um modelo geral da dita correlação evolutiva. Mas isso é objeto de pesquisas especiais. (ELKONIN, 1988, p. 415).

Zaporózhets (1987) denomina o desenvolvimento ontogenético, de desenvolvimento evolutivo, que, conforme reiterado, não se caracteriza pela assimilação de conhecimentos separados, tais como: comer, andar, correr, vestir-se que compõem o desenvolvimento funcional mas apresenta transformações gerais da personalidade infantil e possibilita o aparecimento de um novo nível psicofisiológico, um novo reflexo da realidade.

Esse mesmo autor refere-se ao faz-de-conta como importante elemento a contribuir para a constituição desse desenvolvimento e enfatiza que

[...] dominando paulatinamente os procedimentos generalizados de substituições e assimilando as formas específicas de modelação da realidade circundante no jogo, a criança adquire logo a capacidade geral de recriar e transformar esta realidade no plano imaginário, operando já com objetos reais e com seus substitutivos externos, mas com imagens, representações visuais sobre os correspondentes objetos e sobre aquelas ações que com eles podem realizar. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 237, tradução nossa).

Nesse sentido, o faz-de-conta contribui para que a psique infantil sofra transformações que não se restringem à assimilação de ações separadas realizadas sucessivamente em diferentes níveis, mas contribui para que se formem novos níveis de desenvolvimento mental (ZAPORÓZHETS, 1987).

Desse modo, o faz-de-conta, desempenha um importante papel no desenvolvimento ontogenético ou evolutivo da criança sendo peculiar, ímpar e individual (LEONTIEV, 1988; ZAPORÓZHETS, 1987). Assim, o desenvolvimento amplo e individual de cada um de nós não pode ocorrer sem uma relação estreita com o desenvolvimento funcional (ELKONIN, 1988).

Uma das crianças brinca de casinha com suas colegas e se envolve numa atividade de cozinhar. Ela sai de seu lugar e se dirige a mim com as mãos estendidas e diz:

- Mora na rua? Tó!

Nesse momento me entrega alguma coisa que não vejo, mas que suponho ser comida por ter presenciado, momentos antes sua brincadeira de cozinhar. Então, interajo com ela comendo rapidamente e digo:

- Obrigada!

A menina sai e não volta mais. (Situação 21, 22/9/2006).

Este registro revela que, além das interações entre a professora e a criança, os conhecimentos apropriados pela professora sobre as premissas do faz-de-conta parecem viabilizar a identificação da fala sintética, por isso, ela corresponde à expectativa da menina e interage na brincadeira de maneira intencional e planejada. Tal atitude mostra a importância dos conhecimentos que fundamentam ações pedagógicas que correspondem à necessidade da criança de se envolver cada vez mais, nos altos níveis de faz-de-conta. Nessa situação, a criança é provocada a prosseguir seu jogo pelo sentido atribuído pela professora ao gesto sintético apresentado por ela. Tal atitude poderia ter sido ignorada e a professora poderia ter estragado o faz-de-conta caso indagasse à menina o significado de seu gesto ou caso se recusasse a pegar algo inexistente na mão da criança.

No contexto acima, supõe-se que o jogo só prossegue porque a professora compreende que, implícito na fala “Mora na rua? Tó!”, está contido todo o contexto no qual a criança parece estar imersa.

A criança, naquele momento, parece não estar preocupada somente com a apropriação do uso dos objetos humanos, mas também, em compreender como as pessoas se relacionam com as crianças de rua (LEONTIEV, 1988).

Uma vez discutido o faz-de-conta acima, é oportuno identificar, uma vez mais, a presença do gesto e da fala sintética nas situações abaixo:

L se levanta para emprestar lápis do colega ao lado que, rapidamente, segura o seu braço, encosta a ponta de um lápis como se aplicasse uma injeção na veia. L transmite uma expressão de dor e diz: “- Ai!”. Em seguida os dois riem alto, sussurram algo e voltam a seus lugares. (Situação 22, 13/10/2006).

Neste exemplo, as crianças brincam de aplicar injeção e objetivam a fala e o gesto sintético apropriado para aquele momento. A situação se dá rapidamente e elas retomam as atividades de estudo após terem se envolvido no jogo em que a expressão “ai” e o gesto rápido de apertar o lápis no braço, invoca vivências de aplicação de injeções ou de vacinação.

Um grupo de meninos brinca de trabalhar numa empresa com uma garagem onde guardam os tratores e os caminhões após esvaziarem a terra que carregam. Um deles se aproxima dos colegas e diz:

- Vou embora! Vuuuummmmmmmvummm..

Nesse instante do faz-de-conta, é possível perceber que os colegas que permanecem conversam entre si ignorando a saída da criança. (Situação 23, 19/8/2006).

Analisando este jogo é possível supor que, para o menino, é viável sair com o carro, passear, ir para casa e até mesmo retornar sem a necessidade de dar a volta pela quadra (local onde as crianças brincam), uma vez que os seus gestos e os objetos que, eventualmente, inclui no faz-de-conta, podem estar sintetizados em sua fala que expressa o barulho do motor do carro. Seus colegas, por sua vez, aparentemente, compreendem o recado e prosseguem no faz-de-conta, pois, o registro mostra que eles silenciam com a suposta partida do colega e retomam suas ocupações usuais.

O faz-de-conta a seguir pode demonstrar, uma vez mais, como o gesto sintético e a fala sintética aparecem no faz-de-conta:

Um dos meninos, freqüentemente, brinca de sorveteiro utilizando uma gaitinha. Nas primeiras vezes, ele anuncia seu produto tocando a gaita e falando em voz alta:

- Ólha o sorveteiro, quem vai querer, quem vai querer? Tem sorvete de tudo quanto é sabor! Venha logo criança! São apenas cinquenta centavos!

Nesse momento, ele se movimenta entre as meninas que realizam diferentes faz-de-conta, tais como: hospital, casinha, escola, viagem de ônibus, loja, dentre outros.

Outras vezes, é possível vê-lo transitando entre as outras crianças representando diferentes papéis e se expressando das seguintes formas:

- Ólha o carro do consertador de panela minha senhora!

- Último espetáculo! Somente esta semana! Venham pegar seus ingressos, eu palhaço risadinha estarei lá para divertir a criança, não tenha medo eu sou bonzinho!

- Ólha o carro da reciclagem! Quem tiver algo, ferro velho, vidro quebrado, plástico, panela velha é só vir aqui que damos muito dinheiro por suas coisas!

Num determinado jogo, no entanto, a criança passa entre os colegas que realizam outros faz-de-conta e tocando a gaitinha emite o seguinte som:

- Trrrrrrrrriimm...

Imediatamente, as donas de casa saem para recebê-lo na porta de suas casas. Aparentemente, seu gesto é compreendido por quem deseja comprar sorvetes e algumas crianças se aproximam dele dizendo:

- Hoje eu quero de morango!

O menino, então, abre um recipiente invisível onde guarda os sorvetes para seus fregueses escolherem os sabores, faz um gesto com as mãos estendidas como se recebesse algum dinheiro e diz:

- Opa! Tó!

Nesta cena as meninas que brincam de mulheres respondem:

- Obrigada sorveteiro!

Nesse instante, infiro que o "sorveteiro" esquece de dar o troco para as suas freguesas e volta para fazê-lo ao que todos compreendem e entram em seu jogo como se tudo estivesse claro para eles. (Situação 24, 8/9/2006).

Novamente, temos um exemplo, que pode denotar a presença do gesto sintético e da fala sintética no faz-de-conta. Nele, é possível perceber que, paulatinamente, o menino se apropria da capacidade de representar a fala sintética por meio da emissão do som da gaitinha e pela expressão: "Opa! Tó"! Tal fala é acompanhada pelo gesto rápido de abrir a mão e devolver o troco invisível. Tal progresso pode ter sido provocado pelas várias situações lúdicas vivenciadas pelo menino, pois, por

meio do registro, pode-se perceber que ele representou vários papéis como: sucateiro, vendedor de bilhetes para o circo, consertador de panelas, dentre outros.

O envolvimento das outras crianças parece demonstrar que elas reconhecem o significado do gesto sintético e da fala sintética apresentados pelo sorveteiro, uma vez que, para o som da gaitinha atribuem um sentido que expressa a presença desse comerciante e, tanto para o gesto estendido das mãos quanto para sua expressão: "Opa! Tó!" as meninas parecem atribuir o sentido de que o sorveteiro está lhes devolvendo o troco, então é possível afirmar que as crianças que participam do faz-de-conta, compreendem o enredo envolvido na fala sintética e no gesto sintético expressado pelo vendedor.

Uma vez identificada e compreendida a fala sintética, por meio dos registros acima, é preciso relembrar esta última situação a fim de avançar nas discussões aqui pretendidas.

Os jogos do sorveteiro, do sucateiro, do entregador de água e do palhaço que faz propaganda de um circo permitem afirmar que o propósito do faz-de-conta em relação ao desenvolvimento da personalidade da criança consiste em provocar a apropriação das condutas humanas, pois, segundo Leontiev (1988, p. 135) "[...] durante o desenvolvimento desses jogos, a relação humana incluída em seu próprio conteúdo objetivo surge ainda mais claramente neles".

Ao representar o sorveteiro, o trabalhador da reciclagem ou mesmo o palhaço que faz propaganda de um circo, a criança acima, precisa se relacionar com as outras pessoas envolvidas em outros jogos. Dessa maneira, por meio da representação desses papéis, o sorveteiro interage com as donas de casa, com as crianças que, eventualmente, brincam na rua ou chamam sua mãe para comprar o sorvete ou o ingresso para o circo.

Isso só é possível porque, nesse momento,

a situação imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge nele um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo. (LEONTIEV, 1988, p. 136).

Essas relações revelam o quanto à subordinação às regras do jogo é cobrada pelas crianças conforme elucidado no registro abaixo:

*Uma das crianças brinca de casinha e permanece em pé observando o desenrolar do jogo. Num determinado instante, sou incluída no faz-de-conta e chamada de filha por outra criança sendo convidada a trocar minha roupa e a tomar banho. A menina que está em pé continua nessa mesma posição. Isso me chama a atenção, pois, além de estar imóvel, ela nada fala e expressa uma fisionomia aparentemente contrariada. Nesse instante, chega uma vendedora de refrescos e, então, indago à menina que está parada:
- Quer comprar refrescos? A vendedora de refrescos está aqui, vamos perguntar o nome da vendedora?*

A criança nada responde. Persisto na indagação e as outras meninas envolvidas no jogo olham para ela, aparentemente, desconfiadas.

Insisto em envolvê-la no jogo e digo:

- Quer refrescos? A vendedora já está indo embora!

Nesse instante, a criança move a cabeça negativamente e pergunta para a outra menina que desempenha o papel de mãe:

- Posso comprar?

Nesse instante, a mãe se dirige a mim dizendo :

- Não professora, ela não pode responder! Ué K, você não é o cachorro da nossa casa? E cachorro fala por acaso?

Ao que a menina responde:

- Não sou mais! (Situação 25, 11/8/2006).

A precipitação da professora em tentar descobrir o papel representado pela menina que permanecia calada e imóvel parece interromper o faz-de-conta realizado naquele momento. No entanto, essa atitude contribui para revelar o rigor com que as crianças se submetem às regras combinadas pelo grupo.

Embora as outras crianças estejam envolvidas na representação de seus papéis, elas parecem observar umas às outras e exigem que o combinado seja cumprido. Tal atitude parece clara quando a menina, provocada pela professora, cede à solicitação de escolher o refresco e indaga à dona da casa se pode fazê-lo. A reprovação ao desrespeito às normas estabelecidas é imediata e a dona da casa chama sua atenção.

Essa expressão demonstra que as crianças envolvidas no jogo se auto-avaliam e também avaliam o desempenho dos colegas no cumprimento dos papéis estipulados (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996), a fim de interiorizarem e se inserirem no mundo das relações sociais, com suas regras e relações entre as pessoas. No caso do faz-de-conta acima, o papel do cachorro é destacado pela dona da casa que lembra que ele não fala, pois, o comportamento esperado de um cachorro é latir ou ficar quieto para não incomodar as visitas. Tal regra é levada a sério e os participantes do jogo não a esquecem.

No registro acima, também, é possível perceber a presença de uma família. Essa interação mostra que o faz-de-conta envolve mais de uma pessoa e reproduz as relações sociais, uma vez que, nesse momento,

a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre essa base, também, que surgem os jogos com regras. (LEONTIEV, 1988, p.138).

A citação acima mostra a importância do faz-de-conta na formação do jogo com regras, pois no primeiro, dá-se a construção da consciência da regra, (Elkonin (1987; 1988) pois as crianças atribuem grande valor à subordinação das regras combinadas pelo grupo.

Abaixo, focalizo outra situação ilustrativa de como as crianças se apropriam dessa característica do faz-de-conta.

Uma criança aproxima-se de mim carregando um suporte para conchas e espumadeiras com algumas xícaras, um bule e um pires dizendo:

- Aceita professora! Está gostoso!

Nessa oportunidade, observo as cenas de outro jogo, por isso, pego apressadamente a xícara e faço o gesto indicativo de quem toma um café dizendo que está bom.

A criança ri e chama-me a atenção dizendo:

- Não é assim! Você não viu o que tem na bandeja? Primeiro se coloca o leite, depois o café, depois o açúcar e se toma devagar para não queimar a língua. Credo professora, você não sabe? Nem colocou nada na xícara como tomou o café se ele não estava aí, eu não tinha colocado não! A xícara está vazia!

No mesmo momento, peço desculpas e coloco a xícara na bandeja de qualquer jeito, convencida de que ali nada há. Nesse instante, ela me diz balançando a mão:

- Ai! Você derrubou o café quente em mim e agora? Como faço para sarar?

- Calma, temos uma pomada ótima para queimadura. Não foi nada grave! Pensei que não tinha café na xícara? Não foi isso que disse?

- Agora tem. Você não viu?

Nesse instante, um dos meninos que brinca por perto aparece com pedaço de pau fino e curto dizendo:

- Sou do resgate, calma senhora!

Ele aperta o pedaço de pau no braço da menina como se aplicasse uma injeção.

O jogo acaba quando outras crianças a convidam para outra brincadeira dizendo:

- Já sarou? O ônibus está para chegar, vamos filha! (Situação 26, 15/6/2006).

Neste registro, parece claro que a criança está preocupada em compreender as atitudes socialmente apresentadas no café da manhã e isso parece motivá-la a exigir o cumprimento da seqüência dos gestos e o uso correto dos instrumentos nele utilizados. Ao perceber que a professora não compreende a importância do respeito às ações estipuladas para o jogo, a menina passa a direcionar as ações da mesma e as suas atitudes afirmando que, primeiramente, deve-se colocar o leite, depois o café e o açúcar.

Elkonin (1988) e Vygotski (1995) afirmam que, por meio do faz-de-conta, a criança adquire a capacidade de pensar antes de agir buscando imprimir seus gestos na seqüência planejada. Na situação acima, o planejamento das ações por meio da linguagem oral, bem como a exigência do cumprimento das regras do jogo parece claro quando a criança repreende a professora exigindo o cumprimento das regras do jogo.

Sobre esse pormenor Elkonin (1987, p. 94, tradução nossa) assinala:

[...] os exemplos [de faz-de-conta], fundamentalmente, mostram a mesma atitude para a alteração da ordem das ações cumpridas, pode-se dizer que a seqüência das ações no papel assumido tem para a criança força de lei, a que deve subordinar suas ações. Qualquer tentativa para alterar a seqüência e introduzir um elemento de convencionalidade provoca um tempestuoso protesto por parte da criança e, às vezes, conduz a interrupção do jogo.

Esta citação permite inferir que o gesto da professora ao beber um café que não havia sido colocado na xícara parece inadmissível para a criança. Esse rigor se deve ao fato de ela entrar, por meio do brincar, num “[...] determinado sistema de inflexível necessidade, definida pelas normas

segundo as quais os adultos cumprem esta atividade. [Por isso], podemos dizer que a liberdade da criança no jogo só é liberdade nos limites do papel assumido [pois ela busca alcançar um resultado e uma finalidade que é] “[...] a realização do papel assumido [...]” (ELKONIN, 1987, p. 95, tradução nossa).

O mesmo autor enfatiza que

a análise dos conflitos que surgem no curso do jogo mostra que estes conflitos e a satisfação que obtém a criança no jogo dependem da medida em que o resultado corresponde ao objetivo. Se não alcança tal coincidência se observa uma desilusão e uma queda no nível emocional. (ELKONIN, 1987, p. 95, tradução nossa).

Assim, pode-se depreender que, embora a criança tenha por objetivo o cumprimento das regras do jogo (ELKONIN, 1987), ela não apresenta o objetivo de realizar as ações desejadas, mas apenas fingir que as realiza (LEONTIEV, 1988). No caso acima, a criança, aparentemente, não deseja queimar-se, mas, apenas compreender como podem ser os sintomas desse acidente sem correr qualquer risco. Ela, também, parece interessada em compreender a sensação de tomar injeção sem realmente fazê-lo, porque, no momento em que o resgate chega, a menina parece receber a “injeção” sem qualquer resistência e finaliza o seu jogo sendo chamada por outras crianças para entrar no ônibus. Isso pode mostrar que, na situação lúdica, a criança se expõe a situações para as quais normalmente apresenta resistência ou medo. No faz-de-conta, no entanto, suas ações estão sob seu controle e é ela quem determina a brincadeira que, por sua vez, está livre das ações reais (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988). Por isso,

o jogo não só incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, mas os eleva a um nível superior, lhes transmite um caráter consciente e generalizado. Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, introduz-se em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto. (ELKONIN, 1987, p. 93, tradução nossa).

Ampliando ainda mais essa discussão, o autor acrescenta:

assim, pois, temos estabelecido que a criança, assumindo o papel de algum adulto, assume com isso o cumprimento de determinadas funções e normas sociais, inerentes à pessoa dada como representante de uma determinada profissão. Porém, no jogo, a criança assume o papel do adulto só de maneira convencional. Durante o cumprimento deste, a criança continua sendo uma criança. Se o assumir o papel é convencional, pode-se supor que o cumprimento daquelas regras, segundo as quais deve comportar-se a criança, também é convencional e o pequeno pode manejá-las de maneira completamente livre, combinando-as de acordo com seu desejo. (ELKONIN, 1987, p. 93, tradução nossa).

Uma vez compreendida, a relativa liberdade com que a criança apreende as relações sociais por meio do faz-de-conta, é possível avançar na análise da situação acima, pois apresenta elementos que fomentam uma discussão acerca da mudança de papéis e enredos.

Vimos que o registro acima se refere a uma cena de café da manhã. Num certo momento do jogo, a criança altera seu enredo e os gestos realizados. Tal mudança pode ser perceptível quando, por exemplo, ela de repente, deixa de se preocupar com o fato de a professora ter desrespeitado às regras por ela estabelecidas, ao tomar o café, apressadamente, sem colocá-lo na xícara.

Seu esquecimento dessa exigência é, aparentemente, demonstrado pela mudança brusca do sentido que passa a atribuir aos objetos e aos gestos presentes no jogo. Isso pode ser percebido quando a professora pede desculpas por ter esquecido as regras, e quando a criança afirma, balançando a mão: "- Ai! Você derrubou o café quente em mim e agora? Como faço para sarar?"

As idéias de Vygotski (1995, p. 189, tradução nossa) ajudam a compreender essa atitude ao afirmar que "excetuando-se a importância do gesto indicador, nas crianças de maior idade, os objetos não só tendem a representar as coisas que nomeiam, mas também a designá-las".

Encerrada a análise do faz-de-conta acima, pode-se, uma vez mais, corroborar as reflexões sobre a subordinação às regras no brincar destacando a situação abaixo:

Uma criança me diz, aparentemente, contrariada:

- Ah! professora eu não vou brincar mais ! O L não deixa a gente fazer nada! Só fica mandando, mandando...

- É claro, alguém tem que mandar! Se na vida as pessoas mandam na brincadeira também é assim, é sempre assim! Vai montando a garagem! Já instalou a lâmpada! Vou dar uma volta, estou de férias, depois volto e quero ver tudo pronto! Eu sou o chefe entendeu? Responde L.

- Eu já guardei os carros na garagem!

- Não,eu não quero que guardem, entendeu? Você está no trabalho não vai passear nem ir para escola. Entendeu! Não vai mudar as coisas. Depois, vamos atrás de nossas mulheres! Agora não! (Situação 27, 8/9/2006).

O faz-de-conta acima permite elucidar a preocupação das crianças em reproduzir o mundo dos adultos, as relações sociais, os diálogos nelas embutidos e as divisões de papéis desempenhadas por cada indivíduo na sociedade. Nele, é possível inferir que as crianças se submetem às regras do jogo a fim de reproduzir as relações de poder presentes sociedade. Nesse momento, repetem, com alguma precisão, o que os adultos fazem apresentando o brincar como um reflexo da realidade. Este detalhe parece claro quando L afirma que alguém tem que mandar no brincar como se faz na vida real.

Em outras observações de L que liderou a organização desta brincadeira, percebo que ele desempenhou esse mesmo papel. Por isso, propondo-lhe que represente outros papéis. A presença da professora é importante, não somente na organização dos espaços, dos tempos e dos materiais utilizados no faz-de-conta mas, também, na interferência junto às crianças a fim de que alternem os

papéis desempenhados e ocupem funções diferentes. No jogo acima, essa interferência é aceita pela criança e logo é possível vê-la brincando pela quadra vendendo coisas para as meninas.

Por meio das análises posteriores pode-se inferir que no faz-de-conta a

[...] criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Os jogos de grupo tornam-se possíveis não apenas “um ao lado do outro,” mas também, “juntos”. As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel “de brinquedo” também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Estes últimos (os demais participantes) tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. O que distingue os jogos são as diferentes ações relativas a outras pessoas e que se tornam a coisa principal. (LEONTIEV, 1988, p. 135).

Essa citação corrobora que o brincar constitui-se em atividade principal por meio da qual as crianças incorporam e reproduzem papéis sociais, tentando compreender como se dão as relações entre os adultos. Ao desempenhar o papel de adulto, por exemplo, a criança atua em uma zona de desenvolvimento proximal, ampliando suas capacidades de agir, falar, portar-se, refletir de maneira diferente daquela a qual está acostumada. Para tanto, é necessário que ela se descentre de si mesma e formule situações diversificadas (ELKONIN, 1987; 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1995).

[...] isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo. Precisamente sob a impressão desse desejo muito geral, primeiro mediante as sugestões do adulto (o educador e os pais), começa atuando como se também ela o fosse. Essa sensação é tão grande, que basta uma pequena alusão para que a criança se converta alegremente, claro que no aspecto puramente emotivo, em adulto. É pela força dessa sensação que se explica a facilidade com que as crianças assumem os papéis dos adultos. (ELKONIN, 1988, p. 404).

Elkonin (1988) esclarece, no entanto, que na transição dos jogos com objetos nos quais as crianças apenas os manipulam para explorar suas propriedades e funções reais, para o jogo de faz-de-conta propriamente dito, nem sempre ocorre uma mudança importante em relação aos objetos. Eles continuam sendo os mesmos e as ações sobre eles não se modificam, exteriormente, continuam as mesmas, porém, algo se altera.

A observação abaixo pode retratar a transição entre os jogos com objetos para os jogos de faz-de-conta:

Num dia do brincar, M é o motorista de um caminhão que entrega água mineral e o confia a uma criança considerada portadora de necessidades educacionais especiais, enquanto entra na casa de um cliente para deixar um galão. Quando retorna, expressa sua decepção dizendo:
- Professora, assim não dá! Olha aqui o que ele fez, ele não sabe brincar! Você virou o caminhão do lugar que eu deixei, olha aí o que fez, virou o caminhão na curva com muita rapidez e um dos galões de água está

vazando! Vai mais devagar! Tem galão aberto aí! Se virar o caminhão dessa maneira, além desses galões vazarem outros poderão cair! Eu já te falei, é assim ó!:

- Ummmm unnnvummmm (M se prolonga em emitir o som do funcionamento o motor do caminhão suavemente e o movimenta lentamente para que a criança com que brinca, aprenda a dirigi-lo). Nessa oportunidade, M acrescenta: - É assim! Nunca viu meu pai com a Kombi da prefeitura!

A criança que entregaria a água observa atentamente e tenta se justificar:

- Tá bom, mas foi devagar, você pode ver caiu só um pouquinho! (Situação 28, 27/10/2006).

Num outro dia do "brincar", vejo a inspetora de alunos próxima a essa mesma criança que apresenta necessidades educacionais especiais. Ela lhe indaga:

- O que está fazendo? Nossa! Quanta terra? Fez uma garagem grande heim!

Ao que a criança responde:

- Óh! Ummmmvummmm ((emite o som do carro entrando e saindo da garagem e mostrando para a inspetora a arquitetura de sua construção que limpa para agradá-la)).

Esse fato chama-me a atenção e, ao chegar perto, vejo que não somente construiu uma garagem em meio às raízes de uma das árvores como também projetou uma grande estrada chamando outros colegas para brincarem. Dessa vez, é ele quem fala durante o faz-de-conta, envolvendo os colegas no enredo, primeiramente explicando como e do que está brincando e, posteriormente, envolvendo-os no jogo. Emociono-me com a cena e me retiro para deixá-los à vontade. (Situação 29, 7/11/2006).

Conforme referido, a criança apresentada na situação acima é considerada portadora de necessidades educacionais especiais pela equipe escolar, que é assessorada por um psicopedagogo. Ela é assim categorizada pelo fato de apresentar aparentes problemas emocionais, supostamente atribuídos ao fato de receber um tratamento considerado inadequado por parte de sua família. Dentre outros problemas, sua história de vida mostra que ela nunca frequentou a Educação Infantil e, talvez, por esse motivo, tenha necessitado de um longo período de adaptação no Ensino Fundamental. Ela também apresenta gagueira e é acompanhada por uma fonoaudióloga. No momento do registro desta situação, essa criança está abrigada numa instituição que atende às crianças em situação de risco social, pois, fora recolhida da família pelo Conselho Tutelar da cidade onde se dá esta pesquisa.

No início do projeto "brincar", ela explora os brinquedos, aparentemente, de maneira não lúdica chegando a quebrar alguns. As outras crianças buscam envolvê-la em seus jogos, pois, a movimentação das mesmas, chama sua atenção e, às vezes, é possível observá-la olhando o dinamismo com que as ações lúdicas se desenrolam. No entanto, as crianças, muitas vezes, se esquivam dela porque, aparentemente, estraga seus jogos, mas interagem com ela ensinando-a a brincar.

A interação entre as crianças mostra que o brincar não é espontâneo, tampouco, pode ser considerado natural (ELKONIN, 1988), ele é aprendido pelas crianças, sejam elas consideradas ou não, portadoras de necessidades especiais.

Mukhina (1996) afirma que, o brincar e a criança foram considerados, ao longo do tempo, elementos que se interligam, porém, o exemplo acima, pode oferecer subsídios para afirmar que se a criança não interagir com outras crianças e com adultos, se não dispuser de oportunidades e de recursos para brincar, ela não se apropriará dessa atividade.

Este registro mostra um menino que aprende a brincar com um parceiro mais experiente. Essa evolução pode ser revelada quando o menino deixa de apenas empurrar o carrinho e manipulá-lo e passa a explorar a terra, outros objetos e o próprio carrinho para montar um cenário complexo, brincando com desenvoltura. Esse processo pode ser ainda mais estimulado quando o adulto que interage com a criança, não somente organiza temporal e especialmente o brincar, mas dele participa e também interage com a criança indagando-lhe sobre seus jogos. Além dessa evolução no processo de apropriação do faz-de-conta, a situação acima permite afirmar que esse tipo de jogo possibilita às crianças manterem dois tipos relações: lúdicas e reais. Segundo Mukhina (1996, p. 162)

as relações lúdicas são as que se estabelecem de acordo com o argumento e o papel que cada [...] [criança] desempenha [e] as relações reais são as que ocorrem entre as crianças em seu papel de companheiros realizando algo em comum: isso lhes permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição de papéis bem como discutir as questões e equívocos que possam surgir no jogo.

No faz-de-conta acima, isso aparece quando o menino compreende o enredo do jogo e se insere, de maneira lúdica, tentando explicar porque derrubou o caminhão de água dizendo: “- Tá bom, mas foi devagar, você pode ver caiu só um pouquinho!” Nesse tipo de relação, no entanto, as necessidades da criança não podem ser satisfeitas porque, conforme reiterado, elas atuam no plano da imaginação (ELKONIN, 1988).

Paralelas a essas relações lúdicas, acontecem as relações reais que “[...] ocorrem entre as crianças em seu papel de companheiros realizando algo em comum: isso lhes permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição dos papéis, bem como discutir as questões que possam surgir no jogo.” Essa característica do faz-de-conta parece claro na situação acima registrada, quando os meninos discutem como o jogo deve ser realizado estabelecendo o seguinte diálogo: “- Professora, assim não dá! Ele não sabe brincar! Você virou o caminhão do lugar que eu deixei, olha aí o que fez, virou o caminhão na curva com muita rapidez e um dos galões de água está vazando! Vai mais devagar! Tem galão aberto aí! Se virar o caminhão dessa maneira, além desses galões vazarem outros poderão cair! Eu já te falei, é assim ó!: “Ummmm unnnnummmm [...]”. Nesse momento, M acrescenta: - É assim, nunca viu meu pai com a Kombi da prefeitura?!”

Esse faz-de-conta também permite inferir que, por meio dele,

[...] podem satisfazer-se algumas necessidades na medida em que as ações têm caráter real e não imaginário. Assim, por exemplo, se a criança estabelece no jogo relações reais com seus companheiros, essas relações reais podem satisfazer determinadas necessidades, por exemplo, as de comunicação com os colegas. (ELKONIN, 1988, p. 168).

Sobre esta questão Mukhina (1996, p. 162) afirma que “[...] nas atividades lúdicas entre as crianças produzem-se formas determinadas de comunicação porque o jogo requer da criança iniciativa e coordenação de seus atos com os demais, para estabelecer e manter a comunicação.” Tal comunicação se dá em virtude da necessidade de partilhar brinquedos, cooperar entre si para viabilizar o brincar e de chegar a um acordo com os elementos do faz-de-conta para que seja possível reproduzir no jogo as relações entre os adultos (MUKHINA, 1996). Desse modo, “[...] no jogo em grupo as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente.” (MUKHINA, 1996, p. 163). Por isso, é importante que no faz-de-conta seja envolvido o maior número de crianças possível a fim de enriquecer os intercâmbios e as experiências entre as crianças e torná-lo ainda mais rico. Isso deve ser viabilizado a fim de que as relações mútuas no jogo se complexifiquem e as crianças ampliem a sua visão das atividades dos adultos, pois a vontade de brincar faz com que as crianças entrem em acordo e façam concessões mútuas a fim de viabilizar o faz-de-conta (MUKHINA, 1996).

A criança, da situação acima, está aprendendo a brincar e é considerada portadora de necessidades educacionais especiais. Elkonin (1988) se refere a um estudo realizado pela pesquisadora Fradkina que mostra como as crianças, assim categorizadas, se apropriam lentamente da capacidade de realizar o faz-de-conta. Nesta pesquisa, pode-se inferir que algumas crianças assim consideradas, podem e devem ser incluídas em brincadeiras com outras crianças.

Talvez, a sua inserção no jogo tenha sido facilitada porque a necessidade educacional especial que apresentava relacionava-se mais a problemas emocionais e fonoaudiológicos que dificultavam sua aprendizagem e não outros tipos.

Não é foco deste estudo, expandir as reflexões sobre a participação das crianças com necessidades educacionais especiais no faz-de-conta, no entanto, o registro aqui explicitado, contribui para uma análise do processo de transformação dos objetos pela criança durante o brincar, pois se constitui num dos elementos do faz-de-conta.

Até o momento, neste capítulo, discorri sobre fazeres educativos e atitudes infantis denotativas do conceito de atividade e de atividade principal. Especificamente com relação à atividade principal brincar, analisei alguns momentos de interação entre as crianças, bem como da apreensão de capacidades humanas gerais, responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade infantil.

Tais capacidades envolvem a possibilidade de imaginar, de sintetizar pensamentos e ações no momento do brincar, de submeter-se às normas de comportamento social presentes no jogo, de avaliar a própria conduta, dentre outros elementos constitutivos do faz-de-conta. No entanto, é preciso destacar que esse fazer é uma atividade complexa composta por outros elementos importantes. Por

esse motivo, a análise da categoria atividade principal “brincar” envolve o estudo de outros elementos. Na seqüência, analiso situações denotativas da presença da consciência no faz-de-conta.

4.1.6 A consciência no faz-de-conta

Anteriormente, afirmei que, ao brincar, a criança reproduz as ações da vida real, portanto, essa ação é real, não é enquadrada aleatoriamente e só se diferencia de uma ação que não é uma brincadeira pelo fato de seu motivo não residir em seu objetivo. Isso quer dizer que ao brincar, ela não deseja realizar a ação pretendida ocupando-se do processo que envolve essa ação (LEONTIEV, 1988).

A análise das situações acima mostra que, embora as crianças imprimam ações lúdicas aos objetos elas só podem agir de maneira real sobre eles por se tratar de objetos reais que exigem operações reais (LEONTIEV, 1988). Por exemplo, a criança não pode agir sobre uma linha de costura como quem age sobre a linha de pescar porque o primeiro objeto apresenta suas limitações e jamais é usado na vida real com linha de pescar.

Essa consciência no brincar parece estar presente não só no momento em que manipulam os objetos, mas também no discurso utilizado pelas crianças ao se reportarem ao brincar, seja no momento em que se envolvem nessa atividade, seja quando fazem digressões nas entrevistas coletadas.

Este é o fragmento de uma entrevista em que se discute a questão do brincar na instituição educativa no qual a criança sugere a construção de brinquedos de madeira. Para justificar seu pedido, conta que em sua infância seu pai construía brinquedos para ela e para seus irmãos e se lembra de um episódio em que seus irmãos disputam as madeiras descartadas por seu pai.

- Um dia meu pai pegou umas madeiras para fazer uma escada e uma casinha. Minha irmã e meu irmão queriam pegá-las e começaram a brigar por causa disso. Então, minha irmã disse: - DÁ AQUI, DÁ AQUI! ela pegava aquele pau e fingia que tacava nele. (Situação 30, 27/5/2006).

Esta digressão parece explicitar o momento em que a criança percebe o cuidado com que a irmã bate o pedaço de madeira na cabeça do irmão. Desse modo, pode-se inferir que, para a menina que narra a o episódio, sua irmã não apresentava a intenção de bater no irmão e sim de brincar que estava batendo. Esse cuidado talvez se fizesse necessário, porque esta menina pode ter sentido vontade de bater no irmão, no entanto, essa não é uma ação aprovada socialmente. Além do mais, conforme ela narra, seu pai estava presente e, talvez, essa presença, impusesse respeito e controlasse as ações daqueles que brigavam.

A irmã da criança entrevistada, citada na situação, parece ter consciência de que se bater forte com a madeira machucará seu irmão. Ela parece conhecer as propriedades desse objeto, age conscientemente e diminui a intensidade da força aplicada sobre a madeira.

Leontiev (1988) afirma que as crianças adaptam suas ações às propriedades dos objetos apresentando, até mesmo, um cuidado exagerado em alguns momentos. No caso acima, a criança poderia ter colocado mais força do que considerava adequada para não ferir o irmão, mas mesmo assim, não o faz, porém, isso não indica o quanto suas ações se adaptaram ao objeto real. Essa imprecisão em estipular até que ponto a criança manteve o controle da situação se dá porque seu esforço em conter-se, pode ter existido o tempo todo durante o jogo ou apenas no momento em que lança o pedaço de madeira sobre o irmão.

Mesmo diante da dificuldade em se mensurar o controle das crianças sobre a força que imprimem sobre os objetos, Leontiev (1988) acentua que a realização desse tipo de ação exige destreza e habilidade, a fim de adaptá-la às características dos objetos. No registro acima, tal necessidade existe porque não basta bater a madeira de qualquer maneira na cabeça do irmão, é preciso buscar a melhor maneira de satisfazer a vontade de bater em sua cabeça sem fazê-lo realmente, porque a criança sabe que não pode, então, se controla.

No caso acima, as ações da criança centram-se nas operações de levantar a madeira lentamente, encostá-la, vagorosamente na cabeça do irmão sem não atingi-lo verdadeiramente porque, aparentemente, a criança está preocupada com o processo do faz-de-conta e não com o resultado real que é bater. Por isso, Leontiev (1988, p. 127) permite destacar novamente que “a operação do brinquedo, assim como na ação, é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela [a criança] corresponde são, eles mesmos, reais. Por isso, muitos jogos requerem certa habilidade, destreza de ação e aptidão motora.”

Outras situações parecem corroborar com as idéias acima expostas e apresentam-se na seqüência.

Este é o fragmento de uma entrevista em que uma criança faz digressões e expõe suas impressões do faz-de-conta fazendo referência aos objetos nele utilizados. Ela se refere ao fato das crianças oferecerem à professora café durante os jogos e essa fala é explorada pela professora a fim de se obter uma maior compreensão de como se dão as ações das crianças durante o jogo. Tal tentativa parece provocar na criança a lembrança das ações reais que imprime sobre os objetos suas vivências lúdicas. Abaixo, segue a reprodução do diálogo, lembrando que, na entrevista, a professora-pesquisadora é identificada pela letra A e a criança pela letra N:

A:- Você me dá café?

N:- Às vezes.
A:- Como que é esse café?
N:- É de mentirinha.
A:- Qual é a diferença?
N:- É que no de mentirinha a gente usa terra e no de verdade usa pó.
A:- É gostoso brincar de café de mentirinha?
N:- É.
A:- Por quê?
N:- Porque a gente brinca bastante, você entra e já chega brincando, tem um menino da minha classe que estava com um pacote de bolacha, a minha prima roubou todas as bolachas dele, saiu correndo e não queria devolver ((risadas)).
A:- Por que ela pegou a bolacha?
N:- Porque ele veio brincar conosco.
A:- Mas com o pacote de bolacha junto?
N:- É. Trocou tudo pela bolacha. Casa, móveis, comidas que estavam prontas no fogão e até o bolo.
A:- Trocou tudo pela bolacha?
N:- É. E olha que o bolo é muito mais caro.
A:- Então por que será que o menino trocou se o bolo é muito mais caro?
N:- Minha prima quis enrolá-lo.
A:- Por quê?
B:- Porque ela estava querendo todas as bolachas dele e estava comendo todas as bolachas, sendo que era de mentirinha.
A:- Não era para comer, o menino falou isso?
N:- Ele falou que só era brincadeira.
A:- Ela ia trocar o bolo...
N:- Pela bolacha! ((a menina me interrompe e sorri)) Ela trocava a bolacha pelo sanduíche, ela trocava a bolacha pela casa!
A:- O que você acha que vale mais, uma casa ou uma bolacha?
N:- A casa, é claro, é melhor passar fome do que não ter mais casa, pelo menos na casa tem um pouquinho de água.
A:- Tinha água de verdade na casa dela?
N:- Tinha, tinha, ela pegou a água, é que choveu, ela pegou assim e colocou.
A:- Onde ela pegou essa água?
N:- Lá no pátio, é que tinha uma poça d'água, porque choveu.
A:- E ela pegou a água da poça?
N:- É, para brincar, para enganar
A:- Enganar de que jeito?
N:- Enganar para os outros beber.
A:- Beber de verdade ou de mentira?
N:- De mentira é claro, a água estava suja, ninguém seria bobo de beber de verdade. (Situação 31, 27/10/2006).

Nessa entrevista, pode-se deduzir que a criança expressa sua consciência do que seja o real e o imaginário no faz-de-conta. Tal dedução confirma-se, por exemplo, quando ela afirma que o café é de mentirinha e que nele se usa terra em vez de pó de verdade ou quando ela se reporta ao fato de sua prima ter desejado enganar o colega e ter comido suas bolachas de verdade, apesar de ele tê-la alertado que deveria comê-las de mentirinha. Essa consciência também parece presente, quando a menina menciona que a casa tem água da poça que serve para “brincar, para enganar”, “enganar para os outros beber” e ao afirmar como a água deve ser bebida dizendo: “de mentirinha é claro, a água estava suja, ninguém seria bobo de beber de verdade.”

Por estas falas, pode-se perceber que a criança está consciente dos limites dos objetos e da matéria utilizada no brincar bem como apresenta a lucidez de não tomar água suja, porque,

aparentemente, percebe que ela só serve para brincar de beber e que as ações que deve imprimir sobre esses elementos não podem corresponder às ações reais (LEONTIEV, 1988).

Observando a gravação da brincadeira relatada pela menina, é possível perceber que o menino citado traz um saco de bolacha que, segundo ele, servirá para brincar. No jogo, ele insiste em trocar tudo o que pertence às meninas pelas bolachas e elas aceitam prontamente. A certa altura da gravação, é possível compreender que, talvez, a menina entrevistada tenha se lembrado desse faz-de-conta com tanta clareza porque, nele, ocorre uma acirrada discussão quando o menino percebe que a prima da menina entrevistada, que participa do jogo, come verdadeiramente, suas bolachas.

O diálogo abaixo pode retratar com mais precisão esse momento:

- *Passa nove bolachas e eu te dou tudo o que tenho.*
- *Ah! Não! Não quero comprar mais nada! Já comprei coisas demais hoje! Segura aí amigo, as coisas que eu comprei (pede ajuda a um colega para ajudá-lo a carregar suas coisas).*
- *Ah! Não! Pode devolver as bolachas!*
- *Eu não! Você não comprou minhas coisas e minha casa toda? Agora as bolachas são minhas!*
- *Suas, coisa nenhuma! A brincadeira acabou! Não vê que a professora está nos chamando para guardar tudo!*
- *Pode parar de correr! Você não entendeu? A brincadeira acabou! Foi de mentirinha que te paguei com as bolachas verdadeiras! Pode colocá-las aqui no saco novamente, cadê as outras? Ah! Não acredito, você comeu de verdade!? Mas o que eu falei? Que era de mentirinha, você não sabe o que é de mentirinha?*
- *Agora já foi, como vou tirar as bolachas que comi de minha barriga? Tô, só tenho estas! (Situação 32, 27/10/2006).*

Isso mostra que os modos de ação exigidos para atuar sobre as bolachas, durante o faz-de-conta, são estritamente reais, tanto é que elas não podem ser comidas porque fazem parte da mentirinha combinada. Também, pode-se perceber que o menino tem clareza do que é real e do que imaginário no jogo. Reais são as bolachas, reais são os brinquedos trocados por elas, reais são as ações impressas sobre esses objetos. No entanto, pode-se mudar a função dos objetos no jogo, no caso as bolachas parecem simbolizar um objeto de troca que não pode ser comido, porque está ali para ser utilizado somente na ação lúdica e não nas ações reais solicitadas por elas, caso as ações reais fossem impressas, o jogo acabaria e a fantasia deixaria de existir naquele contexto.

Os exemplos que se seguem também podem ser ilustrativos das ações reais e da consciência das crianças durante o faz-de-conta:

- Pego materiais escolares no armário que se localiza no fundo da sala de aula. Uma das crianças entra e fala em voz alta buscando assustar-me:*
- *Á AAAAAAAAAA!*
- Ao olhá-lo percebo que está com uma faca na cabeça e digo:*
- *Oi. Você me assustou! Onde arrumou essa faca?*
- *É de mentirinha.*
- Uma das alunas solicita a ele que retire a faca da cabeça, ao que ele responde:*
- *É mesmo! Pode deixar que eu tiro. Amanhã eu trago a faca novamente.*
- Ao que as crianças acrescentam:*
- *Mas não tem brincar amanhã!*

- Não faz mal, eu trago assim mesmo e brinco de assustar o pessoal na hora do recreio! (Situação 33, 30/3/2007).

Novamente, pode-se inferir que a criança tem consciência de que a faca de brinquedo, trazida por ela, nada tem de real e que não apresenta qualquer risco. Outra expressão que mostra o quanto a criança está consciente de que não pretende ferir ninguém com a faca, aparece quando ela fala que trará o objeto no dia seguinte para brincar de assustar o pessoal.

O fragmento da entrevista abaixo, também parece ilustrar o estudo sobre as ações reais transmitidas sobre os objetos pelas crianças.

A- Você estava me falando que quando brinca na rua, você brinca no chão. Que brincadeira é essa?

O: - Eu brinco de assustar os outros. Eu pego e fico assim oh! ((estica os braços para mostrar que ficava deitado no chão com os olhos fechados.)) Eles pensam que eu estou morto!

A: - De que mais você brinca em casa, na rua?

O: - Na rua eu só brinco dessas coisas. Mas em casa eu brinco de assustar também.

A: - Como você brinca de assustar as pessoas. Você deita e daí faz o quê?

O: - Eu só finjo que estou morto professora, é tudo de mentirinha! Eu fico assim oh! De boca aberta ((risos)).

A: - ((Risos)). Ai que legal acho que também me assustaria! Mas e aí, o que o que acontece? O que as pessoas fazem?

O: - Ah! As pessoas às vezes nem vêem. E eu fico lá. As pessoas dizem "Opa"! E eu fico lá. (Situação 34,16/9/2006).

A fala dessa criança denota o quanto ela está consciente de que as ações que empreende ao brincar não correspondem às ações reais. O que pode exemplificar essa afirmação é o fato dela falar que brinca de assustar as pessoas e que finge que está morta. Assim, pode-se concluir que as pessoas não ligam para ela por entenderem que se trata de um jogo e que, naquele momento, suas ações não são reais.

Em síntese, por meio das situações analisadas, até o presente momento, na categoria atividade, é possível afirmar que o brincar constitui-se em atividade principal da criança na infância e que provoca as principais mudanças na constituição geral de sua personalidade bem como favorece a apropriação de capacidades cognitivas dentre elas a capacidade de ler e de escrever.

Essa análise, no entanto, só ficará completa com um estudo sobre a mudança de atividade na criança, em virtude disso, no subitem abaixo, serão apresentadas situações que permitam a análise de como esse processo acontece.

4.1.7 O surgimento da Atividade de Estudo

Elkonin (1988), Leontiev (1988) e Mukhina (1988) se reportam à importância do faz-de-conta para a formação geral da personalidade infantil. Por meio do jogo, ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico da criança, formando a base, que leva a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Nessa pesquisa, essa transição parece estar presente em algumas atitudes das crianças o que pode sinalizar para o surgimento do processo de apropriação de outro tipo de atividade - a atividade de estudo - mais claramente revelada no processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Estamos num dia de avaliação, no mês de novembro do ano de dois mil e seis. Antes do início da prova de Matemática, encerramos o projeto "Cartas para quem te quero"¹¹ avaliando-o. Como presente, cada criança recebe um papel de carta e um envelope selado para que possam escrever, em casa, para o "Papai Noel" ou para outros destinatários.

Nesse mesmo dia, ao término do período, uma criança sai da fila e, sorrindo, mostra-me um papel com algo escrito dizendo:

-Oh!

- O que é isso?

- Uma carta ! Pode ler!

Ao lê-la é possível perceber que a criança apresenta uma escrita convencional. Isso me chama a atenção porque ela, aparentemente, não havia ainda se apropriado convencionalmente da linguagem escrita, mas já avançava para os níveis considerados mais elevados.

Devolvo a carta e digo:

- Está escrevendo bem, heim! ?

Ao que a criança responde:

- Foi a P que me ensinou. Ela fazia assim óh! E eu ia vendo como escrever as coisas.

(nesse instante, ela faz dois gestos: um com o dedo indicando o contorno das letras e outro abrindo os lábios, sem emitir som algum, como se dissesse a letra a).

- Onde? Em que momento vocês fizeram isso?

- Hoje, na sala.

- Por esta razão, ela pediu para mudar de lugar e ficar perto de você? Pensei que ela estivesse querendo te passar as respostas da prova, mas, como você estava na primeira parte ela já estava na segunda parte, deixei ficarem juntas.

- É? Vou mandar a cartinha para o Papai Noel! Tchau professora!

Leio a carta que está endereçada ao "Papai Noel" e, nela, é possível ler pedidos de brinquedos e de cesta básica.

Retorno à sala de aula. Alguns pedaços de papéis e marcas de lápis quase apagadas sobre as carteiras das crianças, aqui referidas, chamam-me a atenção. São marcas de algumas palavras grafadas na carta, escritas, provavelmente, por P que já se apropriara da escrita e que ensinava à criança, aqui destacada, como deveria escrever as palavras. Num dos escritos, é possível encontrar os seguintes dizeres: "Papai Noel", "bicicleta", "menina boazinha", "mamãe". Aparentemente, a menina que escrevera a carta lera apenas as palavras que se assemelhavam às que já havia grafado em sua carta complementando-as com as letras que, eventualmente faltavam, talvez por isso, sua escrita ficara completa.

¹¹ O Projeto: "Cartas para quem te quero" foi realizado pela turma, foco desta pesquisa, a partir de setembro do ano de dois mil e seis e fazia parte de um projeto de correspondência do Núcleo de Ensino da UNESP/Marília orientado pelo Professor Dagoberto Buim Arena. Nesse trabalho, as crianças receberam envelopes, lápis, papéis de carta, tesouras e selos para se corresponderem com uma turma de primeira série da EMEF "Geraldina César Vilardi", de Marília.

A prova, que se realizara concomitantemente a esse momento da aprendizagem da língua escrita pela criança acima mencionada, transcorreu normalmente e foi possível apenas identificar o som de sussurros ininteligíveis na conversa das duas crianças. Porém, ambas haviam resolvido todas as questões. (Situação 35, 10/11/2007).

O registro acima mostra, que, embora as crianças estivessem realizando uma prova de Matemática o foco de sua atenção era a escrita da carta que, naquela circunstância, poderia possibilitar a transição da atividade brincar para a Atividade Escolar. É necessário esclarecer que ambas já haviam completado sete anos ao longo do ano e, embora, ainda vivenciassem intensamente o momento do faz-de-conta é possível inferir que estavam, paulatinamente, deslocando o foco de seus interesses para a atividade escolar.

Conforme reiterado, um fazer só se constitui em Atividade quando seu motivo coincide com o seu objetivo (LEONTIEV, 1988). Neste caso, é possível afirmar que o motivo que provoca na menina a necessidade de apropriar-se da escrita é o desejo de ser compreendida pelo “Papai Noel” para, eventualmente, ganhar presentes e seu objetivo é escrever para ele. Essa coincidência entre o motivo e o objetivo desse fazer parece ser tão forte que a criança consegue resolver a prova de Matemática e, paralelamente, direcionar suas atenções para a escrita da carta. Dessa maneira, faz-se necessário conciliar os dois fazeres, porque ambas não podem deixar de ser avaliadas. No entanto, é possível afirmar, que a escrita da carta constituiu-se numa Atividade e a resolução da prova numa ação pois era apenas uma obrigação a ser cumprida.

O interesse pela atividade escolar exteriorizado na escrita da carta pode ser explicado pela mudança do lugar ocupado por estas crianças nas relações sociais (Leontiev, 1988), evidenciando-as, nessa etapa, como sujeitos escritores de cartas e não apenas expectadoras de cenas em que podem presenciar os adultos lendo, recebendo ou escrevendo suas correspondências. Nessa direção, Leontiev (1988, p. 63) acentua que:

o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais de vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, [...]. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

As condições reais de vida do registro em análise referem-se às oportunidades de vivências onde a escrita de cartas possibilitou a comunicação da criança com o “Papai Noel”, pois, “[...] o papel condutor da educação operou precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.” (LEONTIEV, 1988, p. 63).

A mudança de atividade do brincar para as atividades escolares é perceptível nesse exemplo, porém, ela ainda pode estar em processo de apropriação pela criança. Tal afirmação é possível porque essa transição não ocorre abruptamente, mas demanda muito tempo e preparo (LEONTIEV, 1988),

assim, o mesmo sentido atribuído momentaneamente pela menina à atividade escolar “escrita da carta” poderia, ainda, não se constituir em foco de interesse das demais, caracterizando-se, para elas, em uma ação e não numa atividade.

Porém, em condições específicas, as ações podem se transformar em atividade (Leontiev, 1988) dessa maneira, foi possível registrar uma situação que pode exemplificar como acontece esse processo:

Estamos na sala de aula e as crianças jogam um jogo de matemática “O muro mais alto”. Este jogo envolve todas as possibilidades de soma a fim de se encontrar os números de 0 a 9 e foi realizado antes do “Brincar.” Mais uma vez, foi possível perceber que estavam preocupadas com o tempo, mexendo na bolsa para ver o que tinham trazido para acrescentar à caixa de brinquedos, comentando baixinho com o colega do que poderiam brincar nessa oportunidade, quais seriam as sucatas escolhidas, dentre outras decisões. Mesmo pensando no brincar, as crianças se propõem primeiro à realização do jogo “O muro mais alto”. Durante sua realização, no entanto, elas já não expressavam com ênfase aparente, a preocupação com o brincar. Prova disso, foi a repetição de várias partidas do jogo, que elas mesmas haviam confeccionado. A fim de partilhar com todos que entrassem na sala, propuseram que registrássemos não só na lousa os resultados encontrados, mas que os passássemos para um painel. No final do jogo perguntaram se não poderiam levá-lo para casa. (Situação 36, 22/9/2007).

Diante de tais atitudes, pode-se afirmar que no processo do jogo, o motivo que era aparentemente compreendido “O muro mais alto” transformou-se num motivo eficaz, uma vez que descobriram, em seu decorrer, características que lhe trouxeram prazer em jogar. O resultado da ação foi mais significativo do que o motivo que induziu as crianças a jogar. Nesse exemplo, o motivo passou a coincidir com o objetivo e a ação e, parece ter se transformado numa atividade para a maioria delas, caracterizada pelos autores da Teoria Histórico-Cultural, como atividade escolar.

Essa mudança ocorrida na relação entre a atividade (brincar) e a ação (jogar para aprender a somar ou para aprender matemática) pode ser considerada como um processo que pode se constituir na base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na Atividade Principal e, conseqüentemente, ocorre a transição de um estágio para o outro no desenvolvimento (LEONTIEV, 1988).

Nesse sentido, a intenção da professora em garantir às crianças experiências de brincar e jogar, pode ser decisiva no processo de mudança de atividade. O que revela uma prática pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, o que possibilita reflexões que ampliam a apropriação e objetivação do fazer docente como uma Atividade, na qual, progressivamente, o professor adquire uma escuta sensível/visível que, conseqüentemente, pode contribuir para uma prática cada vez mais consciente e intencional.

As atitudes planejadas para provocar a mudança de atividade do brincar para as atividades escolares presentes no trabalho aqui focalizado podem, ainda, ser reveladas por meio de observações denotativas do envolvimento de algumas crianças com a atividade escolar.

O registro abaixo, também elucida essa mudança e envolve novamente a criança acima focalizada. O que torna possível o acompanhamento da evolução da atividade principal "brincar" para a atividade "escolar" presente na infância.

Estamos na sala de aula. Q traz um livro escrito em inglês, que, segundo ela, encontrara no lixo da creche onde freqüenta. Traz, também, outros livros sobre literatura infantil para agregar às agendas, calendários, diários, notas fiscais, convites dentre outros materiais disponibilizados para o brincar.

Em muitas oportunidades, ao organizarmos o material ela recolhe os livros que lhe pertencem, traz para a sala de aula e os dispõe sobre a carteira junto com seu material. Em certo momento, indago-lhe sobre o porquê daquele ritual. Ela responde-me que são livros de "brincar de ler" e os abre sempre que pode, gesticulando os lábios como se lesse, colocando-se de pernas cruzadas como fazem os leitores nas salas de espera ou em períodos de leitura solitária. (Situação 37, 23/6/2006).

Num primeiro instante, pode-se concluir que a criança acima referida está apenas apropriando-se das formas de ação humana constituídas pelo ato de ler, a fim de compreender o que venha a ser um leitor e também, como manipular um livro. Tal tentativa se dá quando ela, por exemplo, busca várias vezes, a melhor posição de dispô-lo em sua mesa, deixando-o de cabeça para baixo, pensando ser esta a melhor disposição para lê-lo escolhendo também, as páginas ilustradas. Porém, com o passar do tempo e com sua participação intensa no "brincar" é possível observar o fato abaixo:

Certo dia, depois de várias brincadeiras de adivinhação¹² sobre o que está escrito nos painéis da sala, na lousa, nos panfletos que trazem, entre outros materiais. Q, aparentemente compenetrada em mais uma brincadeira de ler, desta vez, com livros em Português. Expressa sons que correspondem a algumas palavras contidas no livro. Ela pode estar tentando, de alguma maneira, atribuir sentido ao texto, por isso, estímulo-a a continuar tentando. (Situação 38, 4/11/2006).

Desta forma, de uma atividade lúdica surgiu para essa criança, por ela ter sido provocada a realizar a atividade de leitura o que pode comprovar que paulatinamente iniciava sua inserção nas atividades escolares. Essa inserção pode ser confirmada por meio da análise do registro abaixo, sendo necessário esclarecer uma vez mais, que a situação envolve novamente a mesma criança e que a essa altura do ano, já havia completado sete anos:

Ao final do ano (dezembro de dois mil e seis) Q traz novamente um livro diferente. Arruma a mesa seguindo o mesmo ritual anteriormente observado. Ao ser solicitada para retirar os materiais desnecessários de cima da carteira (brinquedos, bichos de pelúcia, livros velhos, agendas, maquiagem, bonecas, álbuns de foto, dentre outros) que costumeiramente traz para a sala de aula e espalha sobre a carteira para serem utilizados no momento do faz-de-conta. Ela disfarça, olha para mim, finge que guarda o livro embaixo da carteira e, o recoloca sobre a mesa. Aproximo-me dela que apresenta uma atitude de surpresa e receio de ser chamada a atenção por aquela atitude, uma vez que todos seguem as recomendações. Ela, no entanto, permanece silenciosa e aproveitando a oportunidade lhe indago:

- Livro diferente, para que serve?
- Esse serve para ler.
- E o outro onde você colocou? Aquele de capa dura preta, você não o trouxe hoje?
- Ficou em casa porque o Projeto "Brincar" acabou. Mas eu o trago para você.
- O que está escrito nesse livro de ler?

¹² Para melhor compreensão do que venha ser "adivinhação" no processo de leitura, consultar os estudos de Foucault (1998).

(Lentamente, ela tenta atribuir um sentido ao título do livro):

- *"Gramática Moderna para a quinta série". Expressa aparente surpresa pela atitude que apresento e, mais ainda, com os sons que emite. Nesse instante pergunto:*

- *O que está mesmo escrito aí?*

- *Não sei. (Ela ri, guarda o livro e passa a realizar a atividade proposta em sala).*

Pelo exposto, é possível inferir que a criança, embora decodifique as letras vagarosamente, ainda não atribui sentido ao que lê, mas inicia o processo de apropriação da leitura.

Observando o livro é possível perceber que se trata de um grosso volume, semelhante ao "livro de brincar" que a criança trouxera em outras oportunidades. No entanto, ele é escrito em português, é novo, apresenta uma capa colorida e não contém desenho algum. Pergunto então:

- *Onde conseguiu esse livro?*

- *Na creche. Estão entregando livros para as crianças e eu recebi este. (Situação 39, 14/12/06).*

Ainda analisando a presença dos livros para adultos na vida dessa criança, durante o ano todo foi possível observar sua predileção, também, por livros infantis uma vez que sua bolsa estava frequentemente repleta desses exemplares, pois os empréstimos na biblioteca da escola eram ilimitados. Estes livros, no entanto, não eram expostos em sua mesa, pois a criança guardava todos, menos os grossos volumes considerados para adultos. Aparentemente, ela poderia dar preferência aos livros dos adultos, grossos e grandes, por lhe proporcionarem a oportunidade de reproduzir as ações de leitura do adulto o que, supostamente, ficava claro em suas atitudes. Assim, sua expressão facial que, aparentemente, denotava seriedade, concentração e envolvimento no ato de ler, bem como o movimento rápido dos olhos sobre o texto poderiam sugerir essas atitudes. Sua apropriação do ato de ler parecia envolvida, também, pela reprodução do comportamento humano nessa atividade. É interessante enfatizar que a família da criança aqui referida passava em frente a casa da professora, para ir aos cultos de uma igreja evangélica e, inclusive a criança aqui referida trazia em mãos um volume da bíblia. Talvez essa vivência tenha acentuado nela o desejo de, primeiramente brincar de ler como o adulto e com livros "de adultos" para, paulatinamente, tentar atribuir um sentido aos escritos que explorava.

Em mais esta situação, é pertinente reafirmar que sua criação, anteriormente governada por motivos lúdicos, começava a se desenvolver como uma atividade especial que se diferenciava do brincar. Tais observações permitem assinalar que o estudo, nesse caso, convertia-se gradativamente em atividade independente (LEONTIEV, 1988).

Além dessas atitudes, é possível acompanhar a progressiva apropriação dos jogos com regras por essa mesma criança na situação abaixo :

Num dos dias do "brincar", Q, permanece a maior parte do tempo correndo pela quadra. Ela, às vezes, aproxima-se dos meninos voltando a correr sozinha. Essa atitude chama a atenção da inspetora que conosco permanece. Ela, então, avisa-me que a criança pode se machucar uma vez que os meninos se revezam realizando jogos com regras e dividem a quadra tanto para jogar futebol quanto para brincar de outros jogos como "pega-pega", "rela-congela" dentre outros. Peço à inspetora que a deixe mais um tempo por ali e prometo cuidar dela para que nada de ruim lhe aconteça. A criança, então, continua envolvida em seu fazer. Procuo deixá-la à vontade pois o fato dela permanecer correndo em volta da quadra chama-me a atenção. Encerramos

o "brincar" com a costumeira solicitação para que organizem os espaços e os materiais. A Inspetora se envolve nessa organização, escolhe algumas crianças para acompanhá-la até o almoxarifado a fim de ajudá-la a carregar as caixas de brinquedos e sucatas. Aproximo-me da criança e lhe indago:

- Por que hoje você não brincou com as meninas e ficou correndo o tempo todo pela quadra?

- É que eu estava brincando de pega-pega sozinha, porque nenhuma das meninas queria brincar e eu aprendi com os meninos, mas hoje eles só quiseram saber de futebol.

Naquele momento me vem à lembrança o fato de as outras meninas a terem chamado o tempo todo para organizar casinhas, pegar bonecas, tomar café, porém, ela se quer respondeu a essas solicitações e, aparentemente, não escutava o que as colegas propunham. O fato aqui analisado, também me chamou a atenção por ser essa, uma das crianças mais ativas, no faz-de-conta, que organizava e distribuía papéis nos jogos, escolhia os materiais e chamava a atenção das crianças quando estas não cumpriam os papéis combinados. (Situação 40, 12/12/2006).

Por meio dessas observações, é possível afirmar que o comportamento apresentado pela criança acima, denota o quanto se sente provocada a apropriar-se dos jogos com regras, pois, parece insistir em permanecer próxima aos meninos aguardando que esses se disponham a alternar o jogo de futebol com outros jogos. Seu envolvimento nesse processo de apropriação parece ser nítido. Porém, também, é possível observar uma relação entre a construção dos jogos com regras e a aprendizagem da atividade escolar com bases no processo de apropriação do faz-de-conta. A referida aluna é uma das que mais brincara de faz-de-conta e, paulatinamente, passara para jogos com regras. Elkonin (1988, p. 133) contribui para a compreensão desse processo ao afirmar que:

a unidade do papel do enredo e da regra do jogo expressa a unidade do conteúdo físico e social do brinquedo na fase pré-escolar,[...]. A unidade, todavia, não permanece a mesma; modifica-se durante o desenvolvimento da atividade lúdica da criança. Os jogos clássicos que dão início às brincadeiras infantis no período pré-escolar são jogos de enredo com um papel expreso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente. A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado por Elkonin (1988), diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes. Em outras palavras, a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latentes. (LEONTIEV, 1988, p. 133).

Por isso, ainda é possível afirmar que:

jogos "com regras", como "esconde-esconde", diferem muito de jogos, como "teatrinho", onde se brinca de médico, de explorador polar etc. Eles não parecem ser relacionados uns com os outros por qualquer tipo de sucessão genética, e parecem constituir diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil. Na realidade, porém, uma forma se desenvolve a partir da outra, em virtude de uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos "com regras" surgem em um estágio posterior.

Esse processo de apropriação dos jogos com regras pela menina pode, também, ter se iniciado, meses antes, uma vez que, numa dessas ocasiões, ela atende às solicitações das outras crianças e permanece no faz-de-conta resistindo, ainda, à provocação dos meninos que desejam ensinar-lhe jogos com regras.

Num dia do “brincar” Q permanece praticamente, o tempo todo, parada em pé num canto escondida entre as árvores da quadra. Eventualmente, é possível perceber que se movimenta de um lado para o outro e pára novamente por um longo tempo. Aproximo-me dela e, aparentemente, não percebe minha presença. Seu olhar mostra concentração em algo distante. Isso me chama a atenção por ela ser comunicativa, e, por se envolver constantemente nos faz-de-conta. Hoje, no entanto, ela brinca sozinha segurando apenas uma boneca. Aproximo-me, ainda mais, e é possível escutar seus sussurros e perceber alguns movimentos em seus lábios, o que denota que ela fala algo. A criança nada gesticula apenas segura a boneca sempre na mesma posição, e, às vezes, é possível inferir que ela se quer percebe a presença desse brinquedo em seu colo. Uma demonstração dessa possível “distração” pode ser exemplificada pelo fato de, num certo momento da cena, a boneca ter caído de seus braços sendo pega por ela algum tempo depois. Ela parece não apresentar nenhuma expressão de alegria, tristeza, incômodo com algum comportamento da possível “filha” e, de repente, retorna ao grupo de meninas do qual saiu momentos antes, conversa com elas, deixa a boneca e sai novamente. O “brincar” daquele dia é encerrado com minha solicitação para que organizem os materiais espalhados pela quadra e para que recolham os brinquedos quebrados a fim de serem depositados no lixo reciclável da instituição educativa.

No dia seguinte, entrevisto a criança para saber o que pensa sobre o “brincar” e, dentre outros questionamentos e comentários desta criança é possível registrar o seguinte diálogo entre (eu, professora denominada, pela letra A e a criança denominada pela letra Q):

A: - Você tem alguma outra sugestão para o nosso “brincar”, gostaria de falar mais alguma coisa?

Q: - Eu gostei de ontem. Sabe professora, eu estava brincando que a boneca estava doente, que eu tinha que levá-la ao médico.

A: - É?.

Q: - É. I deixou a boneca dela comigo e a boneca era minha filha e eu pensei que ela ia ficar boa, não ia ficar mais chateada comigo.

A: Que legal!

Q: - Eu queria que ela não acordasse para não chorar porque quando a nenê está dormindo, não se pode acordá-la porque ela pode começar a chorar de novo. Mas ela acordou lá no hospital e começou a chorar. Então eu falei: “Para menina!” depois, o doutor falou para ela parar de chorar e ela parou. Saímos do hospital e fomos embora.

A: - Embora para onde?

Q: - Para casa, mas a gente estava passando lá perto da igreja e a gente entrou. Ela estava com a chupeta, perdeu a chupeta e começou a chorar, por isso a gente saiu da igreja.

A: - Por quê?

Q: - Tinha gente lá.

A: - Em que outros lugares vocês foram?

Q: - Fomos ao bosque, fui com ela ver os peixes.

A: - Tinha muitos peixes no bosque?

Q: - Tinha, eu fui ao lago.

A: - Por essa razão demorou tanto tempo. Para estar em tantos lugares, falando tantas coisas, só com muito tempo, não é Q? Você foi uma das poucas crianças que estava brincando daquele jeito e, por isso, me chamou a atenção.

A: - É verdade.

Q: - Você preferiu ficar sozinha com a boneca?

A: - É.

Q: - E como foi essa escolha, quem te deu a boneca?

A: - Uma era da I e a outra era minha.

Q: - Você conversou com a I?

A: - Eu falei que eu ia sair um pouco com a nenê porque ela não parava de chorar.

A: - A nenê tinha nome?

Q: - Susi. Professora, agora eu tenho que ir, parece que vai chover e eu não posso ficar aqui. (Situação 41, 11/10/2006).

A descrição da situação acima destaca a participação, de Q, no projeto “brincar”. Nesse sentido, é possível afirmar que a ausência do gesto e mesmo do objeto no faz-de-conta analisado nessa situação, pode-se reconhecer o processo de interiorização desta criança dos símbolos que representam tanto os objetos quanto os gestos normalmente presentes nesse jogo. Dessa maneira,

segundo Vygotski (1995, p. 190, tradução nossa) “[...] o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente do gesto infantil”. Nesse caso, a fala sussurrada da criança pode ter substituído os gestos, o diálogo entre ela e suas colegas ou mesmo os objetos e os cenários e acontecimentos narrados por ela.

Esse processo de interiorização dos signos que representam os objetos, os espaços e os gestos do faz-de-conta aqui retratado foi possível, porque, segundo Vygotski (1995, p. 188, tradução nossa) “[...] nos primeiros jogos de criança de quatro e cinco anos, se produz a designação verbal convencional do objeto. [...] Aproximadamente nesta idade se forma uma conexão lingüística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação separadamente”.

Percebe-se, então, que Q não realiza gestos no faz-de-conta e nem se movimenta pelo espaço. Utiliza-se apenas da linguagem oral para expressar o enredo do jogo. É possível verificar a presença da fala não somente quando se relata, na descrição da situação, que Q fala, ainda que de maneira sussurrada durante o faz-de-conta. Essa confirmação também pode ser deduzida por meio do registro da observação de que Q não apresenta nenhum gesto durante esse tempo e, até mesmo, aparentemente, em alguns instantes ignora a presença da boneca, o objeto presente na situação lúdica.

Sobre essa questão relevante, Vygotski (1995, p. 190, tradução nossa) assinala:

o estudo da representação e supressão dos signos nos recorda forçosamente o desenvolvimento da linguagem e do significado das palavras. Como se tem visto, as palavras adquirem, em virtude de algum indício figurativo, uma determinada significação. [...] Assim, pois, o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto infantil. Consideramos esse fato, como a segunda grande etapa do desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

A confirmação de que Q fala durante o jogo também aparece na entrevista, uma vez que se lembra de momentos marcantes do faz-de-conta vivido. Essa lembrança das cenas de um faz-de-conta que, aparentemente, parece não ter acontecido indica que a criança interiorizou os gestos e as falas nele travados.

Vygotski (1995,) acentua que as ações puramente lúdicas das crianças diminuem com o passar do tempo e nelas começa a predominar a linguagem. Aprofundando mais esta discussão, o mesmo autor destaca:

[...] a diferença no jogo entre crianças de três e de seis anos não consiste na percepção de símbolos, mas no modo como utilizam as diversas formas de representação. Consideramos essa dedução como a mais importante, pois demonstra que a representação simbólica no jogo e em uma etapa mais avançada, é em essência, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita. (Vygotski, 1995, p. 191, tradução nossa).

A representação da qual fala Vygotski (1995), nessa citação, pode ser revelada no faz-de-conta, realizado pela menina, quando ela, por exemplo, utiliza-se dos gestos e das falas sintéticas para invocar objetos, cenários, vivências e gestos ausentes no jogo, o que não parece ser uma constante no faz-de-conta por ela realizado, mas são revelados com maior precisão em suas digressões.

Tais indícios parecem presentes, por exemplo, quando a menina revela que avisa às colegas que sairá com a boneca porque ela está chorando, demonstrando, assim, que ela planejou o passeio e justificou-o antes de realizá-lo.

Conforme reiterado, Vygotski (1995) afirma que a criança de aproximadamente cinco anos pode planejar as ações do faz-de-conta, organizando, explicando e prevendo o que fará durante o jogo. No caso aqui mencionado, a menina procura realizar o passeio informado às colegas.

Quando a menina refere-se aos múltiplos lugares em que esteve com a boneca durante o faz-de-conta e faz alusão às várias experiências vividas naquele instante, deixa transparecer a riqueza das vivências que foram introduzidas em sua infância. Tal suposição é possível, não somente por suas narrativas como, também, pelo fato dela freqüentar a Associação Feminina de Apoio à Infância (AFAE) e freqüentemente, narrar nas rodas de conversa, suas visitas a alguns lugares, como: Lago Artificial da cidade, bosque local, piscina da associação, indústria de refrigerantes e de bolachas localizadas em Marília, dentre outras vivências.

Na instituição educativa em que se deu esta pesquisa também se proporcionava às crianças vivências, envolvendo-as em diferentes projetos educativos, promovendo espetáculos teatrais, audição de músicas, participação na Hora do Conto, tanto na biblioteca da escola, quanto na biblioteca municipal, caminhadas pelo bairro, passeios a exposições, à brinquedoteca e ao correio local. Sempre fotografados e divulgados na escola e no jornal impresso da cidade.

Segundo Elkonin (1988), se apresentarmos às crianças brinquedos, espaços e tempos para o faz-de-conta sem nos preocuparmos em enriquecer suas vivências, elas não saberão o que fazer com eles. Nesse sentido, se os adultos mediarem esse desenvolvimento não somente com o oferecimento de recursos materiais, espaços e tempos como também com vivências enriquecedoras, poderá fortalecer e motivar o faz-de-conta e com essa atividade, a possibilidade de apropriação de bases orientadoras do desenvolvimento humano pleno na infância.

Desse modo, as vivências proporcionadas às crianças, na situação observada, possibilitavam condições de enriquecimento e a complexificação dos enredos do faz-de-conta, como possibilidade de formação de bases orientadoras para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Paralelamente à complexificação do faz-de-conta, era possível observar o interesse das crianças pelas atividades de leitura e de escrita. As atitudes denotativas desse interesse mostravam que elas estavam

em período de transição da atividade brincar para a de estudo e eram percebidas por aqueles que conosco conviviam. A situação abaixo expressa essa percepção:

No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a diretora da escola discute a importância da leitura no processo de letramento das crianças e faz referência a nossa turma:

- A biblioteca está disponível para todos os alunos. A turma da professora N já chega na escola querendo trocar livros, entrar na biblioteca, e isso, desde o começo do ano. Mostrem a biblioteca para seus alunos, façam com que leiam diariamente, troquem livros e socializem suas leituras com a turma. (Situação 42, 16/5/2007).

Estamos na hora do conto, na biblioteca da escola, e, depois da leitura compartilhada, as crianças escolhem livros para lerem individualmente. Percebo que a maioria delas lê em voz alta os textos impressos em letras de forma maiúscula e minúscula. A auxiliar da biblioteca permanece observando ri ao ver a turma se esforçando para atribuir um sentido ao que lê. Diz então:

- Você viu professora? Eles já estão lendo sozinhos.

Continuo realizando a minha leitura pessoal, e deixo-as lendo seus livros para os colegas ou para si mesmas e permaneço atenta as suas atitudes.

Uma delas se aproxima de mim e lê, lentamente, o nome de uma história e alguns trechos da mesma. Peço que continue lendo porque estou gostando e desejo saber o final da história. A criança continua lendo e expressa seu contentamento em não mais depender de mim para compreender o texto escolhido.

Essas experiências despertam nas crianças maior interesse pela hora do conto. Elas chegam à escola, às segundas-feiras, indagando se já está na hora de sairmos para a biblioteca. Explico que agendei a biblioteca para esses dias e no primeiro horário, porque considero a atividade de leitura importante e digo que a biblioteca é um dos lugares mais interessantes da escola, porque lá é possível viajar para o mundo todo e, ainda, apreciar os quadros pintados por aqueles que fazem aula de pintura na escola. (Situação 43, 9/10/2006).

A fala da diretora e a observação registrada revelam um trabalho de intervenção pedagógica intencionalmente organizada por mim (professora da turma), para provocar a necessidade de ler nas crianças. Sendo assim, não ofereço apenas experiências com o jogo de faz-de-conta, mas, organizo uma rotina em que as crianças percebem que a escola é um espaço de apropriação das capacidades humanizadoras, como por exemplo, ler. Elas demonstram entender que seu lugar na sociedade está mudando e que é necessário desenvolver novas capacidades, dentre elas, ler para se expressar e compreender textos antes apenas apreciados por meio de leituras imagéticas. Assim, a necessidade de leitura surge nas relações travadas pelas crianças, com os diferentes portadores textuais apresentados de maneira completa e escolhidos por elas. Portanto, esse instrumento cultural não chega de fora, mas é inserido, naturalmente em suas vidas e, ao presenciarem o meu envolvimento com a leitura, passam a ter um referencial de que ler pode ser interessante. Desse modo, é possível perceber que me preocupo em adequar as atividades ao nível de desenvolvimento apresentado por elas.

Essa discussão corrobora a importância da adequação das atividades a cada período da vida criança. Davidov (1988) afirma que em cada período evolutivo da infância existe uma atividade principal. O registro acima permite afirmar que a atividade de estudo constituída pela leitura, contribui para que as crianças se apropriem das representações simbólicas da consciência, caracterizadas pela

atenção, concentração, memória voluntária, controle da própria conduta, imaginação e capacidade de atribuir sentido ao que lêem.

Davidov (1988) assinala a relevância da adequação do processo didático-pedagógico às novas necessidades das crianças, pois,

sobre a base do estudo das peculiaridades psicológicas da criança em cada período evolutivo é indispensável elaborar recomendações pedagógicas tais que sua aplicação no processo didático-educativo permita criar condições favoráveis para utilizar as reservas ocultas de desenvolvimento da psique numa e na outra idade. (DAVIDOV, 1988, p. 73, tradução nossa).

A percepção de que minhas intervenções pedagógicas voltadas para provocar nas crianças desejos de ler, seja ao solicitar que elas leiam para mim ou compartilhem suas leituras com os colegas ou exemplificando o que é ser um leitor quando leio perto delas, contribuem para a utilização dessas reservas ocultas de desenvolvimento da psique infantil (DAVIDOV, 1988).

As situações abaixo parecem denotativas da utilização dessas reservas ocultas de desenvolvimento:

A auxiliar da sala de leitura diz:

- Professora, alguns de seus alunos estão lendo que é uma belezinha, heim?! A B por exemplo, veio aqui e eu pedi que ela lesse alguns trechos de um livro que pegou. Você acredita que ela leu? Quando lhe indaguei com quem aprendeu a ler ela respondeu: “- É claro que eu sei ler, minha professora me ensina direitinho!” (Situação 44, 13/8/2006).

Algumas mães comentam que está sendo cada vez mais difícil e demorado, andar, nas ruas, com as crianças, pois elas param para ler placas, fachadas, panfletos encontrados no chão, sinais de trânsito e lêem vagarosamente até atribuírem um sentido ao que está escrito nos diversos portadores textuais. Respondo que isso é bom e que as mães devem ganhar esse tempo com as crianças, pois conforme conversamos nas reuniões, elas aprendem a ler lendo e ao serem provocadas por parceiros mais experientes que lhes convidam a adivinhar o conteúdo dos vários tipos de texto. (Situação 45, 23/10/2006).

Uma das mães diz:

- O L fica no portão esperando o carteiro chegar. Será que o amiguinho dele vai demorar para responder a carta? Da outra vez, ele ficou deitado com a resposta do coleguinha na mão falando alto, tentando ler e agora está nessa expectativa.

Aqui a mãe faz menção ao projeto de cartas anteriormente citado neste trabalho. (Situação 46, 14/9/2006).

As falas da auxiliar da biblioteca e das mães permitem assinalar alguns resultados de minha atuação, intencionalmente direcionada para que as crianças progridam em suas aprendizagens e se desenvolvam. Tal intervenção também se revela nessa situação quando ela demonstra expectativa e interesse em ler as cartas que recebe de seu interlocutor. Tal correspondência só se torna possível porque me preocupo em organizar com as crianças e em parceria com a Universidade, o projeto de correspondência por cartas com alunos de uma escola estadual de Marília. Nele, procuro enriquecer as vivências das crianças, levando-as para conhecer o correio, entrevistar o carteiro, conhecer o valor do

selo e sua importância, bem como exploro a estrutura textual da carta e do envelope. Desse modo, o desenvolvimento delas acontece no processo por intermédio do qual adquirem as formas de cultura historicamente constituídas.

O registro anterior permite ainda inferir, com base na Teoria Histórico-Cultural, que, naquele momento, as crianças se interessam pela leitura porque a atividade de estudo está se formando sobre a base das atividades lúdicas. Desse modo, elas estão sendo estimuladas a assimilar as abstrações e as generalizações. Tais capacidades pressupõem a presença da imaginação e da função simbólica da consciência constituídas no jogo infantil que, paulatinamente, deixam de realizar. (DAVIDOV, 1988).

As crianças em idade pré-escolar começam, então, a constituir-se em escolares com as peculiaridades psicológicas característica deste período. Esse processo de transição é percebido pela funcionária da biblioteca e pelas mães que se admiram com a capacidade das crianças atribuírem algum sentido a textos diversos.

A mudança de atividade do brincar para a atividade de estudo é também percebida por outras pessoas na escola. A situação abaixo parece demonstrar isso:

Alguns alunos da outra primeira série parecem indisciplinados e desinteressados pelas atividades escolares e preocupam a direção da escola. Eles se distanciam da sala de aula e permanecem conosco no projeto brincar. Escuto a diretora sugerindo à professora dessa turma que proporcione a seus alunos a vivência de brincar para ver se melhoram. A professora me procura solicitando que lhe empreste nossos brinquedos, pois está pensando em disponibilizar um horário de brincar para seus alunos. Converso com minha turma que discorda do empréstimo e alega que já havíamos dado uma chance para as crianças, da outra turma, brincarem conosco, porém, elas haviam destruído os brinquedos que confeccionamos com sucatas. Dizem, então, que o ideal é que cada turma tenha suas próprias caixas de brinquedos, caso contrário, nosso projeto não dará certo. Acato a decisão e comunico à professora que pede a seus alunos que, também, tragam brinquedos. (Situação 47, 9/8/2006).

A proposição da diretora demonstra sua percepção em torno da mudança de atitude das crianças que parecem mais tranquilas e interessadas nas atividades de estudo, por isso, recomenda à professora da outra primeira série que, também, se envolva no projeto brincar, uma vez que as crianças que brincam apresentam o controle da conduta em diferentes momentos da vida escolar e, isso, chama a atenção daqueles que conosco convivem. Elas aprendem a colaborar entre si, a organizar o espaço e a respeitar limites, pois, na organização do jogo, conforme reiterado, essas capacidades são exigidas e parecem transpostas para outros momentos da vida escolar.

Essas atitudes também são percebidas por outras pessoas que participam dos projetos desenvolvidos pela escola. As outras crianças parecem impedidas de brincar pela professora que não inclui o brincar na rotina escolar. No entanto, a diretora percebe a mudança de atitudes da turma envolvida no projeto e propõe à professora que envolva sua turma nesse fazer.

Na situação abaixo, retrato uma vivência do projeto de correspondência organizado, não somente para provocar nas crianças a necessidade de escrever para se comunicar com alguém, mas também, para enriquecer suas vivências e para que tivessem do que brincar.

Uma colega nos visita para tocar violão para as crianças após combinar o encontro por correspondência. As crianças apresentam algumas músicas infantis para ela e a entrevistam. Depois disso, numa conversa informal com outras colegas, focamos as dificuldades do trabalho pedagógico. Digo que elas também estão presentes em meu trabalho com as crianças e que estão tentando concentrar-se nas atividades e apropriar-se do controle da conduta necessária em situações escolares como: conversas com visitas, ao assistirem a peças teatrais, na audição de músicas, na organização de coral, de movimentos explorados nas aulas de educação física, dentre outros. Digo às colegas que, principalmente depois que as crianças se envolveram com o projeto das cartas, vem sendo solicitadas a tirar fotos para o jornal, receber os carteiros, realizar visitas ao correio e ouvir notícias sobre o projeto na rádio local e, isso tem contribuído para a mudança para a atividade de estudo, mas ainda falta muito para apresentarem atitudes esperadas para a idade escolar. A colega que nos visitou diz: "- Ah! Não é assim não, a turma da N não apresenta tantas dificuldades nesse controle, eu acho que elas já exercitam essa capacidade de concentração e atenção porque eu mesma fui lá tocar violão para eles, prestaram atenção na música, cantaram comigo, me ensinaram músicas novas, participaram na tentativa de aprender uma música nova que lhes ensinei, foram educados e até tiraram fotos. (Situação 48, 11/10/2006).

Esse registro mostra que a professora que nos visita estabelece uma comparação entre a minha turma e outras que conhece demonstrando sua admiração pelas atitudes apresentadas pelas crianças. Essa conquista no controle da conduta pode ser associada às vivências com atividades lúdicas presentes no projeto brincar e, gradativamente, aparecem em outros momentos da rotina escolar, pois, as bases orientadoras para o desenvolvimento dessas atitudes parecem ter sido apropriadas pelas crianças. Assim, a transição da atividade principal brincar, presente na idade pré-escolar para a atividade de estudo parece ser promovida por ações pedagógicas que visam ao máximo desenvolvimento das potencialidades infantis.

Vale destacar, que na transição da mudança de atividade brincar para o estudo, a crise dos sete anos não se manifestou de maneira aguda nas crianças, pois, expressavam seu envolvimento nas atividades propostas e pareciam desafiadas a novas aprendizagens que provocavam o desejo de ler e de escrever.

Para Bozhóvich (1987), Davidov (1988) e Vygotski (1996), a crise ou viragem dos sete anos acontece quando a criança passa da idade pré-escolar para a escolar, momento em que ela muda sensivelmente e se torna difícil de ser educada. Nesse período, a criança não é pré-escolar nem escolar e nela ocorrem mudanças físicas importantes como a perda de dentes e o crescimento físico acentuado. A criança deixa de apresentar o comportamento ingênuo do pré-escolar porque passa a diferenciar sua vida interior da exterior. Suas vivências, desejos, manifestações, enfim, sua conduta e atividade são diferenciadas por elas que passam a apresentar comportamento artificial, teatral e bufonesco (VYGOTSKI, 1996).

Sobre esse período da vida da criança Vygotski (1996, p. 380, tradução nossa) esclarece:

A perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o pólo oposto da ação ingênua e direta própria da criança. Não queremos dizer [...] que a crise dos sete anos passa da vivência direta, ingênua, não diferenciada, ao extremo oposto; dizemos que em cada vivência, em cada uma de suas manifestações aparece, em efeito, um certo momento intelectual. [...] na crise dos sete anos surge a própria valoração: a criança julga seus êxitos, sua própria posição.

Em outras palavras, a criança passa a ter consciência de seu próprio eu e compreende o que significa estar alegre ou triste, ser bom ou mau. A lógica dos sentimentos e as vivências adquirem sentido para ela.

Vygotski (1996) destaca que na crise dos sete anos, as vivências pré-escolares se transformam em vivências escolares, uma vez que se forma uma nova unidade de elementos situacionais e pessoais que revelam um novo período de desenvolvimento: a idade escolar. A criança modifica as suas relações com o meio que influencia seu desenvolvimento. Portanto, suas vivências com o meio passam a desempenhar papel fundamental nesse processo de transição e se constituem na relação interior da criança como ser humano, com a realidade, unidade dinâmica e plena que se forma na base da consciência.

Ao considerarmos a importância das vivências como elemento que determina de que modo o meio influencia o desenvolvimento infantil é possível afirmar que, nas situações referentes à mudança de atividade, acima referidas, o controle da própria conduta e o interesse pelas atividades escolares demonstram o não aparecimento da crise dos sete anos nas crianças envolvidas na pesquisa, pois a elas foram apresentadas vivências desafiadoras às suas necessidades de desenvolvimento.

Isso mostra que as crises não são necessárias ou podem transcorrer de maneiras diferentes dependendo do entorno, embora não seja causada apenas por fenômenos externos (VYGOTSKI, 1996). Isso se dá porque "o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, quer dizer, que cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior." (VYGOTSKI, 1996, p. 385). Por isso, Leontiev (1988, p. 67) assinala:

na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

Conforme reiterado, minhas ações pedagógicas contribuíram para o controle do desenvolvimento das crianças, pois elas não agiam espontaneamente no processo de apropriação das

capacidades presentes em cada período da infância pré-escolar e escolar. Desse modo, a mudança de atividade principal e a transição desses períodos foram entendidas como uma necessidade interior das crianças e provocadas pela nova educação que recebiam com obrigações correspondentes às mudanças nas potencialidades infantis e a sua nova percepção da vida escolar (Leontiev, 1988).

Em linhas gerais, a crise dos sete anos consiste na reestruturação da vivência interior da criança e na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio. Nesse momento, ocorrem mudanças de suas necessidades e motivos que movem seu comportamento. Se essas mudanças não forem acompanhadas pelo sistema educacional ou pela família, a criança pode viver um período de frustração, pois

a frustração, como é sabido surge em resposta à privação de certas necessidades essenciais para o sujeito. Por isso, pode-se concluir que no limite entre duas idades, as crianças que apresentam essa reação não se satisfazem ou, inclusive, se reprimem ativamente aquelas novas necessidades que aparecem ao finalizar cada etapa do desenvolvimento psíquico junto com a formação central, quer dizer pessoal da correspondente idade. (BOZHÓVICH, 1987, p. 255, tradução nossa).

O registro abaixo confirma a importância do planejamento de atividades que possibilitem a criação de novos objetivos e necessidades nas crianças bem como revelam alguns instrumentos de avaliação, por meio dos quais, percebi a relação entre faz-de-conta e processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Assistimos ao filme "João e o pé de feijão", lemos alguns contos de fadas como "Chapeuzinho Vermelho", "Rapunzel", dentre outros. Reescrevemos, em painel, esses textos e, como atividade de escrita na qual, semanalmente, avalio os avanços das crianças, solicito a elas que escrevam um final para uma das histórias ou reescrevam o conto escolhido. A maioria das crianças opta pela reescrita e as hipóteses apresentadas, por cinquenta por cento delas, são convencionais. Essas crianças reescrevem o conto escolhido, de maneira completa e na seqüência exata e repetem diálogos entre os personagens. Surpreendo-me com a atitude apresentada e as elogio. (Situação 48, 7/9/2006).

Essa situação permite perceber a importância de, num primeiro momento, a professora atuar como a parceira mais experiente que, escreve com as crianças e para elas diversos tipos de textos e, num segundo momento, solicita que produzam seus próprios textos, exercitando, assim, sua autoria. Na atividade descrita, proporciono níveis de desafio voltados para as crianças que já dominam o código escrito e para as que dele estão se apropriando. Tais atitudes são possíveis porque estou atenta à zona de desenvolvimento proximal dos alunos e atuo sobre ela propondo desafios, aos quais as crianças podem corresponder porque foram preparadas para isso.

Conforme reiterado, a zona de desenvolvimento proximal compreende o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente e que mais tarde pode realizar sozinha. Desse modo, os alunos são provocados a elaborar novos conhecimentos por meio de um ensino

intencional e planejado (Mukhina,1996; Vygotski,1995). Nesse contexto, o brincar é explorado com a finalidade de provocar a apropriação da função simbólica da consciência, essencial para processo de apropriação da leitura e escrita. As experiências vividas pelas crianças parecem criar, nelas, outras necessidades e as conduzem a outro nível de consciência diante da atividade escolar e, assim, acontece mudança gradativa de atividade do brincar para a escolar.

Na situação acima, apresento uma das avaliações realizadas, semanalmente ao longo do projeto, para mensurar o progresso das crianças no processo de apropriação da leitura e da escrita. Por meio dela, é possível perceber que as crianças optam por escrever um dos contos de fada na íntegra ou elaboram um final diferente para um deles apresentando uma escrita convencional ou próxima a esta. Isto revela a necessidade das crianças de escrever textos completos utilizando-se de paragrafação, grafia correta das palavras e até mesmo diálogos entre personagens.

Observando a data do registro acima, é possível perceber que a escrita foi coletada em setembro de dois mil e seis, nos últimos meses do projeto “brincar”, período em que as crianças realizavam jogos complexos de faz-de-conta e apresentavam a necessidade de explorar narrativas extensas com uma estrutura própria que contava com parágrafos longos, diálogos, segmentação entre as palavras, pontuação e ordenação do texto, a fim de apresentá-lo tal qual haviam lido. Desse modo, é possível concluir que as crianças apresentam a preocupação em elaborar um texto coeso e coerente para se configurar como reescrita da narrativa escolhida.

Destaco, ainda, que as coletas de escrita não se restringiam à escrita de narrativas. Nelas utilizava listas de palavras de um mesmo campo semântico, frases, textos curtos em forma de verso ou letra de música, trava-línguas, piadas e adivinhas memorizadas pelas crianças. Além desses tipos de textos, histórias em seqüência exploradas, primeiramente, em textos coletivos e reescritos autonomamente pelas crianças que tinham como referência a silhueta e as idéias dos textos explorados.

Diante do exposto, é possível perceber que, na situação observada, o brincar proporcionou formação das bases orientadoras para a apropriação da leitura e da escrita na infância e mostra a necessidade de coadunarmos as atividades de estudo com as atividades voltadas para o faz-de-conta, uma vez que a atividade escolar se desenvolve sobre as bases da atividade principal “brincar” presente na infância pré-escolar.

Abaixo, apresento outras situações representativas do progresso das crianças na atividade de estudo.

Nos registros do semanário de 2006 é possível encontrar estas anotações transpostas para o relatório do Conselho de Classe, organizado bimestralmente:

Noventa por cento da turma não apresenta escrita convencional. (Situação 49, 25/2/2006).

As sondagens para verificação do avanço no processo de apropriação da escrita apontam para o fato de que, sessenta por cento da turma apresenta escrita convencional ou próxima à convencional em pequenos textos e em palavras. Estou preocupada com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais e as encaminharei para o reforço. (Situação 50, 15/7/2006).

Nove alunos ainda não se apropriaram da escrita convencional. Coincidentemente, trata-se de crianças que ainda necessitam do brincar e, aparentemente, precisam de mais tempo para se alfabetizar. Os outros setenta por cento apresenta escritas que se aproximam da convencional ou são convencionais e já não se interessam pelas situações de brincar. A essa altura do ano, temos caixas de brinquedos que não são utilizadas porque muitas delas preferem os jogos com regras e quando convidadas para brincar de jogo de faz-de-conta, dizem que não querem fazê-lo. (Situação 51, 8/12/2006).

Estes registros mensuram o avanço no processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças e mostram que, na medida em que elas se desenvolvem e se interessam pela atividade de estudo, deixam de brincar com a constância de momentos anteriores da infância. Também possibilitam perceber que o registro deste avanço era organizado em relatórios de "Conselho da Classe", nos quais, eu e a coordenadora da escola discutíamos sobre eles e as dificuldades de aprendizagem nestes aspectos. Revíamos estratégias a serem aplicadas nas aulas, a fim de provocar a necessidade de ler e de escrever. Nesses momentos, eu apresentava argumentos referendando as atividades voltadas para o faz-de-conta e afirmava que as crianças que apresentavam hipótese convencional ou próxima à convencional apresentavam um alto nível de jogo infantil e já se interessavam em participar dos jogos com regras organizados pelos alunos de sete anos.

O trabalho de resgate e acompanhamento das escritas das crianças era registrado numa pasta. Utilizo-me desses dados para comparar os progressos das crianças, no entanto, compreendo que esses avanços se deram porque coadunei as atividades principais da infância: brincar e estudar, bem como organizei situações em que elas travaram relações sociais que as envolvia em situações de apropriação da cultura humana, seja por meio do faz-de-conta ou por outras atividades promotoras de desenvolvimento como a leitura e a escrita.

O depoimento abaixo mostra que as mudanças qualitativas do desenvolvimento das crianças também foram percebidas pela professora que as recebeu no ano de dois mil e sete na segunda série.

A Professora F se dirige a mim, no início do ano para falar de sua turma sem saber que, a grande maioria das crianças havia sido meu aluno ano anterior:

- A turma que peguei esse ano é tão diferente da turma do ano passado. As crianças esperam eu falar as coisas, adoram ouvir histórias. Não sei te explicar. Elas parecem ter mais facilidade para aprender, não sei te explicar.

- E como está o processo de apropriação da leitura e da escrita?

- Só vendo os registros para eu lembrar, mas de modo geral, elas chegaram escrevendo convencionalmente até mesmo textos, interessavam por atividades de leitura e a maioria lê. (Situação 52, 20/3/2007).

Esta fala demonstra que as crianças apresentam atitudes próprias da idade escolar. A maioria delas havia freqüentado o primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos e estava na segunda

série com sete ou para completar oito anos. Nessa perspectiva, é possível perceber que brincar e estudar não são atividades dissociadas e que o brincar proporciona a formação das bases orientadoras para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na infância.

Em síntese, até o presente, discuti a papel do faz-de-conta como elemento promotor do desenvolvimento humano, bem como refleti sobre a mudança de atividade brincar para a atividade escolar, possível de ocorrer quando vivências lúdicas são proporcionadas às crianças que, paulatinamente, se apropriam da função simbólica da consciência. Estas se revelam na capacidade de imaginar e de invocar objetos ausentes por meio de sua substituição por outros objetos.

4.1.8 Papel da Professora

Os registros, anteriormente, analisados esclarecem a importância do brincar como, nesse caso, atividade que contribui para o amplo desenvolvimento infantil, no entanto, essa apropriação é mediada pela professora que organiza temporal e espacialmente a instituição educativa juntamente com as crianças, a fim de possibilitar vivências enriquecedoras do brincar como o fazer humano principal da infância. Neste item, busco tecer uma reflexão acerca da importância dessa mediação, bem como da importância de se considerar as expressões infantis que podem apontar para a necessidade premente de se considerar como essencial a organização do brincar na rotina educacional, embora a presença da professora tenha sido discutida em outras situações apresentadas.

Vale ressaltar, que alguns registros abaixo são compostos por digressões das crianças que, em alguns momentos das entrevistas, avaliam o projeto "brincar", oferecem sugestões de como melhorá-lo, bem como participam ativamente de sua organização. Em outros momentos, revelam como se dá o brincar nas instituições de amparo às mães pobres e às crianças carentes que frequentam no período contrário às aulas. O que contribui para uma imersão, ainda que do ponto de vista da criança, em algumas instituições que se diferenciam da instituição educativa de Ensino Fundamental na quais o brincar deveria acontecer.

O registro abaixo foi coletado quando o Projeto Brincar já havia sido encerrado. Nele, a criança faz digressões e narra suas ações realizadas na instituição de amparo que frequenta, a fim de viabilizar o faz-de-conta.

A: – Mas, então, você brinca na creche?

U: – Brinco. É o seguinte: quando eu tenho aquelas dores de barriga, você sabe que eu tenho mesmo professora, eu saio da sala, vou ao banheiro e lá fico brincando com uma boneca sem perna que eu levo na bolsa. Brinco com ela de Saci Pererê, fico lá, finjo que a privada é a cama dela. Lógico que eu faço isso depois de usar o banheiro. ((aparentemente, a criança quer se justificar mostrando que a finalidade principal que a

conduzia ao banheiro era sua necessidade de usá-lo. Tal fala pode denotar seu receio de desaprovação do adulto de suas atitudes e sua busca por agradá-lo dizendo que fez, primeiramente, o que se deveria fazer no banheiro para depois brincar)).

A: – Mas a professora não sente sua falta?

U: – Aí é que está. Tem que ser tudo rápido. Eu brinco rápido porque o banheiro tem que ser desocupado. A Irmã da creche disse que de agora em diante, só entra uma menina por vez no banheiro e, por isso, toda vez que eu brinco, tem que ser rápido. Eu já deixo alguma coisa escondida para levar.

A: – Só assim você brinca na creche?

U: – Não. Eu brinco também na horta.

A: – Como?

U: – Primeiro eu combino com uma colega, você sabe lá na creche ficam eu, e outras crianças, mas só confio numa delas que sabe me ajudar e sabe ficar quietinha.

A: – Por que ficar quietinha?

U: – Porque ela não conta nada para a professora. Guardamos os brinquedos que levamos de casa para a creche num saco, deixamos escondido no pátio onde eu também brinco quando me dá a dor de barriga.

A: – Essa dor de barriga acontece com frequência?

U: – Acontece né... (a criança pisca e sorri como se eu fosse cúmplice de um segredo seu)).

A: – E aí, o que acontece quando você esconde os brinquedos?

U: – Minha amiga já sabe que ela tem de esperar eu sair primeiro. Depois que eu pego o brinquedo e levo para a horta, ela aparece. Ficamos ali, brincando... falando baixinho, e um dia, nós encontramos um sapo e colocamos uma mamadeira na boca dele. FOI TÃO LEGAL.

A: – Mas na horta você fica muito tempo?

U: – Às vezes sim.

A: – E por que você gosta da horta?

U: – Porque eu gosto da árvore e da terra onde eu brinco e da água que eu pego para fazer comidinha na nossa escola ((aqui a criança faz menção à instituição educativa de Ensino Fundamental)). Não dá para brincar naquele espaço minúsculo, onde as crianças ficam na creche. Todo mundo fica só brigando, então, quando eu estou irritada com aquilo eu saio fora. Por isso, eu gosto de brincar sozinha, pelo menos ninguém briga comigo. Mas não conta nada para a Irmã (freira) viu professora. Eu a agrado lavando o banheiro da creche para ela, só para sair da sala. É tão bom, ficar ali, lavando o banheiro, olhando as coisas lá fora, conversando... Depois, fica fácil eu sair, é só falar que eu vou ajudar a irmã. Entendeu? (Situação 53, 3/12/2006).

Nesta fala parece implícito o que pode estar acontecendo em algumas instituições educativas, nas quais o faz-de-conta pode estar sendo relegado a um segundo plano ou até mesmo suprimido da rotina. Desse modo, as falas e não falas das crianças parecem revelar seu descontentamento frente às atitudes das professoras e educadoras que, muitas vezes, não observam suas manifestações sinalizadoras da necessidade de mudanças importantes no modo como se pode organizar o brincar na instituição educativa e mostram a importância de pensarmos uma educação para a infância.

Ao longo deste trabalho, enfatizei a importância de se dar vez e voz às crianças para que expressem seus desejos e atitudes como sujeitos produtores de cultura (DEMARTINI; PRADO, 2002). Tal atitude pode não estar sendo considerada por alguns professores e educadores que apresentam uma atitude não intencional e não planejada e, de alguma maneira, dificultam o acesso da criança ao brincar, atividade fundamental da infância.

Por meio do registro acima, infere-se que, o controle e as condições impostas pelas professoras e educadoras, para a realização do faz-de-conta na instituição educativa, podem ser interpretadas pelas crianças como obstáculos a serem vencidos. Desse modo, elas parecem criar

mecanismos de fuga a fim de constituir um mundo paralelo onde se expressam e exercem sua cidadania como crianças.

Nessa busca por sua expressividade e apropriação de um desenvolvimento pleno e harmônico, as crianças, ao perceberem que não podem contar com a mediação das professoras, buscam as próprias saídas. Elas, muitas vezes, buscam as próprias saídas podem dissimular gestos e fomentar combinados com outros colegas a fim de se rebelar contra a indiferença do adulto que a impede de brincar quando não lhe oferece as condições necessárias para que isso aconteça.

Vale destacar, que a criança enfocada no registro, tem seis anos de idade e, aparentemente, já interagiu com outras situações onde o faz-de-conta lhe parece significativo, por isso, ela pode ter um parâmetro para questionar a qualidade dos espaços, dos tempos, dos materiais e das intervenções do adulto em seu jogo.

Elkonin (1987; 1988) e Mukhina (1996) enfatizam a importância da interferência da professora quando esta pode preparar os materiais, os espaços e tempos para o brincar bem como atuar junto às crianças brincando quando convidada ou participando do jogo quando considerar importante sua enriquecê-lo com sua mediação. Estes autores defendem ainda, a idéia de que a professora deve estar atenta para ajudá-las a resolver conflitos que ainda não podem solucionar sozinhas. Ela pode, além disso, provocar o enriquecimento do faz-de-conta sugerindo que lhe chamem por um nome diferente do seu, que estipulem os papéis a serem seguidos e atue enriquecendo os enredos dos jogos prolongando as situações lúdicas.

Leontiev (1988) por sua vez, destaca a necessidade de se conhecer as peculiaridades do jogo infantil para que se possa contribuir para seu enriquecimento e não para sua destruição. Desse modo, professoras e educadoras precisam se instrumentalizar com conhecimentos a respeito da importância do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil preparando-se para nele atuar de maneira planejada e intencional.

Tal providência se faz premente para que a criança não precise agradar o adulto para poder conquistar seu espaço para brincar. No caso acima, essa atitude parece clara quando ela relata que ajuda a freira na limpeza da instituição, pois, somente assim, pode interagir com os espaços externos, observar e sentir a natureza bem como se libertar do barulho e das brigas que ocorrem quando brinca.

Quando as professoras e educadoras conhecerem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, a criança não mais necessitará se ocultar no banheiro para brincar rapidamente sobre a tampa da privada com um brinquedo de sua preferência e nem manter seu brinquedo preferido oculto como algo proibido. As atitudes da professora além demonstrar para ela que ela não faz nada de proibido ao brincar, também se voltará para a provocação da realização de faz-de-conta cada vez mais elaborados na infância.

Quando a criança acima se refere ao fato de existirem brinquedos na instituição educativa com os quais não pode brincar porque são novos ou porque são catalogados como jogos de mesa, essas falas podem mostrar a importância de se organizar espaços onde se tenha acesso a brinquedos, que possam ser utilizados sem a preocupação em ter uma atitude passiva diante deles para poupar tempo ou o seu uso. As expressões da criança ainda podem sinalizar para a necessidade da aquisição de brinquedos adequados para a infância, pois esses materiais devem constituir-se num recurso provocativo do processo de apropriação do faz-de-conta na infância.

Desta maneira, ela deixa claro que brinca sozinha e isso parece se refletir na apropriação do faz-de-conta realizado na instituição educativa do Ensino Fundamental que também frequenta. A atitude por ela assumida na instituição de amparo à criança parece constituir-se num obstáculo para seu progresso na elaboração cada vez mais sofisticada do jogo infantil, porque suas vivências nesse ambiente educativo demonstram-se mais marcantes do que as vivências provocativas da instituição educativa de Ensino Fundamental, onde convive com muitas crianças. As brigas, o espaço restrito, a proibição do adulto, o brincar escondido, a desvalorização das expressões que acontecem no momento do faz-de-conta, parecem incomodá-la e por isso, ela demonstra, por meio da fala, todo o desconforto em conviver com essa realidade que parece se cristalizar em suas atitudes mesmo em outros ambientes.

Essas atitudes alertam para os reflexos da intervenção do adulto nesse processo de pleno desenvolvimento infantil mostrando que, quando realizado de maneira não intencional e não planejada pode contribuir para prejudicar e até impedir o processo de apropriação do faz-de-conta na infância. É interessante destacar que a mãe da criança sente-se atraída pelos depoimentos da filha e surpreende-se com a revelação de que ela brinca sozinha na maior parte do tempo.

Embora seja possível afirmar que o brincar solitário ou o brincar com objetos e bonecas constitua-se numa etapa do faz-de-conta, Vénquer e Vénquer (1993, p. 20, tradução nossa), chamam a atenção para o fato de que o brincar solitário restringir o desenvolvimento infantil porque “para a criança antes de tudo lhe são indispensáveis companheiros de jogo”. Ainda, segundo esses autores, quando ela joga sozinha pode representar um só papel e os outros podem ser representados por bonecas ou objetos o que faz com que o jogo seja pobre de conteúdo.

Conforme mostrado anteriormente, esse tipo de atitude durante o faz-de-conta parece se repetir quando a criança citada brinca na instituição educativa de Ensino Fundamental. Esses dados podem ser confirmados em duas situações abaixo.

- Professora, minha filha me contou que ela brincava sozinha porque as crianças catavam o brinquedo dela é verdade? Eu fico preocupada porque na escola podem estar batendo nela.

- Não se preocupe. Durante o projeto brincar as crianças não brigavam com sua filha, ela preferia brincar sozinha, mas evoluirá no jogo e interagirá mais com as crianças. (Situação 54, dezembro de 2006).

A: – É. Eu percebia que você gostava de ficar longe, na terra, embaixo das árvores.

U: – Eu ficava porque eu não gosto de brincar com as crianças, eu fico lá falando com minhas coisinhas, conversando com minhas bonecas, às vezes elas são minhas filhas, outras eu sou filha delas e assim nos conversamos e brincamos muito. Eu falo com as minhas coisinhas, não preciso brincar com as crianças, porque elas querem também pegar minhas coisas, mudar tudo toda hora, e com minhas coisas não. (Situação 55, dezembro de 2006).

Neste último registro, apresento a digressão de uma criança durante a entrevista em que fala do que mais gostava de brincar na instituição educativa. Essas expressões explicitam que a criança pode ter sido provocada, por outros colegas e pela professora, para não brincar sozinha, porém, seu nível de jogo ainda se restringia ao intercâmbio com os objetos. Desse modo, pode-se afirmar que, embora ela tenha tido outras vivências nas quais pode ter interagido com outras crianças durante o faz-de-conta, ela apresenta dificuldade em avançar no jogo por vivenciar com frequência, esse tipo de faz-de-conta na instituição de amparo ao menor que frequenta o que parece ser mais marcante do que as outras experiências vivenciadas na instituição educativa de Ensino Fundamental.

No entanto, embora esta criança tenha continuado a brincar com os objetos e apresentar um enredo pouco enriquecido no seu faz-de-conta, a professora e as crianças atuaram no sentido de proporcionar interações nos jogos realizados. Nesses momentos, a professora participou de alguns jogos elaborados e orientados pela menina, sugeriu-lhe que se unisse a outras crianças para criar enredos diferentes daquele que conhecia e até mesmo propôs outros enredos a fim de enriquecer o jogo.

Vénguer e Vénguer (1993) mostram que se a interferência do professor for adequada o jogo da criança torna-se enriquecido, pois

habitualmente, a criança começa a jogar os jogos de papéis de argumentos mais simples ao terceiro ano de vida. Sem dúvida, se os adultos não dirigem o desenvolvimento do jogo (ou se o pequeno não se une a um grupo de crianças que domina bem esta atividade) este se mantém no nível mais primitivo. Inclusive pré-escolares de cinco ou seis anos podem não ir mais além do que continuar sentados na sala ou de remover incansavelmente com um palito o conteúdo de uma caçarola. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 20, tradução nossa).

Embora tais autores destaquem a importância da interação das crianças para o enriquecimento do faz-de-conta, afirmam que a participação dos adultos no mesmo, é algo delicado, pois a professora ou a educadora deve esquecer por um tempo que sabe de tudo porque não se pode determinar o que a criança fará nem explicar a ela como brincar.

Uma vez analisado o registro acima, faz-se oportuno um estudo da situação abaixo, parte de um diálogo com uma criança durante o brincar. Tal fala mostra outra situação onde o brincar pode estar sendo desconsiderado na instituição educativa.

A: - Está gostando de brincar de carrinho?

V: - Estou, eu gosto de brincar de carrinho, mas na creche não pode mais.

A: - Por quê?

V: - O professor proibiu.

A: - Não estou entendendo... proibiu por quê?

V: - Porque o menino foi brincar de bola e quebrou a lâmpada do pátio. Então o professor brigou com ele e tirou a bola dele. Lá não podemos mais jogar bola.

A: - Mas você joga bola no pátio da escola?

V: - Lá tem uma quadra, mas o menino estava brincando escondido no pátio e deu azar.

A: - Mas o que tem a ver o carrinho com bola?

V: - É que depois que perdemos a bola, fingimos que o carrinho era a bola e então o chutamos. O professor viu e também tirou o carrinho. Minhas búricas também estão dentro de um vidro que ele vai enchendo e não devolve mais, se ele pega você com búrica, na certa vão para a garrafa dele e aí acabou. (Situação 56, 15/8/2006).

Essa fala denuncia que o brincar pode estar sendo considerado inadequado para acontecer na instituição educativa, pois, converte-se em uma movimentação que foge ao controle da professora. Elkonin (1988) confirma essa concepção ao se referir às dificuldades encontradas pelas professoras para organizar o brincar. Segundo ele, o barulho, a aparente desordem e a falta de controle do adulto sobre os jogos realizados pelas crianças, parecem ser interpretados com uma forma de perda de controle sobre a situação e de expressão de indisciplina por parte das crianças.

A criança do registro acima pode representar muitas crianças que brincam mesmo que este fazer seja proibido, porque essa se constitui na atividade principal até por volta dos seis, sete anos de idade bem como retrata o sentimento de perda que pode sentir quando seus brinquedos preferidos são retirados como se fosse empecilho para a vida na instituição educativa.

Observa-se que as atitudes dos educadores que atuam na educação da criança parecem ser marcantes para ela e, no momento do faz-de-conta, realizado na instituição educativa de Ensino Fundamental, ela parece lembrar de suas vivências pouco lúdicas na instituição de amparo ao menor carente.

A digressão abaixo, também, corrobora a importância atribuída pelas crianças à participação da professora no faz-de-conta. Nesse momento da entrevista a criança se refere ao fato de desejar separar os meninos das meninas no brincar ao que a professora indaga:

A: - Mas alguns meninos brincam de casinha o que você acha?

X: - Eles poderiam brincar de marido, mas tinha que ser perto de você porque você sabe que tem alguns meninos que são sem vergonha ? (Situação 57, 27/5/2006).

O registro abaixo mostra as digressões de uma criança ao se reportar ao valor que atribui à participação da professora no faz-de-conta.

Z: - É assim na escola, nós escrevemos, pegamos os brinquedos e brincamos.

A: - *O que você acha disso?*
 Z: - *Eu acho legal.*
 A: - *Por quê?*
 Z: - *Porque você brinca com a gente.*
 A: - *Como é esse negócio da professora brincar com vocês?*
 Z: - *Você finge que é criancinha, que você é nenezinha e até chora.*
 A: - *É bom a professora brincar com vocês?*
 Z: - *É.*
 A: - *Qual é a diferença de você brincar só com suas amigas e com a professora no meio também?*
 Z: - *É a mesma coisa.*
 A: - *Não muda nada?*
 Z: - *Não.*
 A: - *Como você se sente quando eu estou na sua brincadeira?*
 Z: - *Sinto que você é a minha mãe de verdade, que você pode ser a minha filhinha.*
 A: - *Como você se sentiria se eu não entrasse na brincadeira?*
 Z: - *Eu me sentiria triste.*
 A: - *Por quê?*
 Z: - *Porque você é legal. (Situação 58, 20/11/2006).*

Como na pesquisa já havia sido estabelecido que o brincar não seria um *laissez faire*, buscava enriquecê-lo e organizá-lo para atingir os objetivos propostos, por isso, nesses momentos, a presença da professora decorre do fato de que ela também ensina a criança a brincar, pois esta não é uma atividade natural, mas antes produzida e aprendida (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996).

O trecho da entrevista, abaixo, revela, uma vez mais, o valor atribuído pelas crianças à participação da professora no faz-de-conta.

As suas falas possibilitam uma análise acerca da importância da presença e da participação da professora no "brincar"

A: - *Você conhece alguma brincadeira?*
 B: - *Conheço.*
 A: - *Qual?*
 B: - *Brincar com você, de mamãe e filhinha.*
 A: - *É a brincadeira que você mais gosta?*
 B: - *É, com a minha boneca e com você. (Situação 59, 20/11/2006).*

Essas expressões possibilitam afirmar que a presença da professora no momento do brincar é fundamental e, conforme elucidado acima essa participação se dá sempre que as crianças a incluem no jogo. Desse modo, elas parecem desejar que a professora tenha flexibilidade em assumir variados papéis por elas estipulados interagindo com elas a fim de enriquecer o faz-de-conta. Nessa busca por uma participação provocativa do pleno desenvolvimento infantil, a professora não pode se restringir a vigiar e a proteger. O apoio emocional se faz necessário uma quando as crianças não saibam lidar com situações conflituosas, como a disputa de um brinquedo, briga para a escolha dos colegas com os quais se deseja brincar, disputa pela professora solicitada para brincar em mais de um enredo (LEAL, 2003).

Edwards; Gandini; Forman (1999) referem-se à participação da professora como um dos elementos centrais na construção de uma rotina provocativa e interessante para as crianças. Segundo os autores acima, a professora deve apropriar-se de uma atitude de ouvinte, de observador das estratégias usadas pelos alunos numa situação de aprendizagem. É a professora que distribui oportunidades de desenvolvimento sem, no entanto, ocupar o papel de juiz, é ela que se constitui em referencial para as aprendizagens.

No faz-de-conta, essa participação é essencial, a professora deve envolver-se com a exploração da criança frente o mundo que se abre para ela. É a professora que organiza oportunidades, estimula o enriquecimento do jogo e apresenta expectativas flexíveis sobre as atitudes dos pequenos. Ela deve ser assim, capaz de “[...] pegar a bola que ela [a criança] nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com desejo continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente.” (EDWARDS; GANDINI, FORMAN, 1999, p. 161).

No caso da escola em questão, isto se fazia ainda mais necessário porque nela não existia um espaço privilegiado para o brincar e as crianças de seis anos disputavam o espaço com as crianças de sete. Estas se organizavam para realizar jogos com regras como: esconde-esconde, rela-congela, futebol, dentre outros. A disputa também se dava com relação aos brinquedos, então, fazia-se necessário planejar o espaço, o tempo e os materiais a fim de oportunizar a todos as interações fundamentais para o enriquecimento do jogo.

Os registros focalizados no item sobre a professora possibilitam uma análise de seu importante papel na organização e encaminhamento do faz-de-conta na instituição escolar. Tornando-o intencional e consciente. Isso é possível quando a educadora se apropria de conhecimentos que lhe permitem reconhecer o faz-de-conta como importante instrumento de apropriação das bases orientadoras do desenvolvimento humano, bem como deflagrador do processo de aquisição da função simbólica da consciência. Tal função constitui-se em elemento fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na infância e merece ser pensado no espaço e tempo escolar.

Ao finalizar a análise dos dados pretendida neste capítulo, pode-se afirmar que o faz-de-conta constitui-se em atividade principal da infância. Vale lembrar que é o fazer que dá prazer ao sujeito e que provoca seu desenvolvimento amplo.

Ao longo deste capítulo aparecem exemplos do que seja atividade, uma vez que este fazer deve ser o foco da professora e das educadoras ao organizarem a rotina institucional. A análise dos registros mostra a viabilidade de se construir, juntamente com as crianças, fazeres educativos que provocam o avanço em sua zona de desenvolvimento proximal.

Ao focar, no decorrer deste capítulo, a atividade principal faz-de-conta, que acontece na infância até aproximadamente seis/sete anos de idade, é possível verificar a presença de seus

elementos constitutivos por meio das manifestações infantis, seja no momento do jogo ou quando as crianças avaliam esse fazer refletindo sobre acontecimentos marcantes presentes nas instituições educativas nas quais passam o dia.

Vale destacar uma vez mais, que a maioria das crianças, sujeitos desta pesquisa, também freqüentava instituições de amparo às mães pobres e às crianças consideradas pelas autoridades, locais, como carentes. Desse modo, suas digressões revelam um mundo paralelo ao da instituição educativa de Ensino Fundamental, no qual, nem sempre, respeita-se e viabiliza-se o direito ao faz-de-conta.

A análise dos elementos do faz-de-conta presente neste capítulo engloba: a imaginação, a fala sintética, o gesto sintético, a conduta arbitrada, o levantamento de indícios de objetos que substituem objetos ausentes, a consciência no brincar, a apropriação de papéis e atitudes socialmente construídas, a apropriação de como se dá o uso dos instrumentos humanos, dentre outros.

De modo geral, pode-se afirmar que as crianças aqui focalizadas têm seis anos de idade e completaram ao longo do ano de dois mil e seis, sete anos de idade, apresentam alto nível de jogo e interagem com crianças consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais. Embora tenha sido possível organizar uma rotina que atendesse às necessidades de introduzi-las nos jogos com regras, o foco deste trabalho se deu na realização do faz-de-conta.

Na seqüência, apresento as conclusões finais deste trabalho, bem como as referências bibliográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.
(Huizinga J. apud Cruz, s.d.).

O brincar tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, dentre eles: Elkonin (1987; 1988), Kishimoto (1997; 2000), Leontiev (1988), Mukhina (1996), Mello (1999; 2000; 2006; s.d.), Vênguer; Vênguer (1993), Vygotski (1995), Vygotsky (2002), cujas obras buscam relacionar essa atividade ao processo de humanização do homem. No contexto educacional atual, no entanto, as considerações elaboradas por esses estudiosos parecem estar sendo relegadas a um segundo plano ou até mesmo desconsideradas, a fim de se priorizar uma educação cujo foco é a antecipação da escolaridade e a alfabetização precoce.

Frente a isso, este trabalho de pesquisa buscou refletir sobre a relação entre o jogo de faz-de-conta e o desenvolvimento humano bem como sobre suas implicações no processo de apropriação da leitura e da escrita na infância, tendo por base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Com essa intenção pretendi relacionar o desenvolvimento das crianças de seis anos e a formação da função simbólica da consciência à progressão na elaboração cada vez mais simbólica do faz-de-conta.

Busquei, também, reconceitualizar o brincar por entender que esta atividade não se constitui num *laissez faire* e nem num fazer didatizado que deve ser explorado para alfabetizar as crianças, o que implicou em repensar o papel da professora na criação de mediações entre a criança e a cultura. Visei com isso, socializar com minhas colegas, professoras de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as idéias aqui elaboradas possibilitando um debate sobre um trabalho pedagógico alternativo, no qual o brincar seja enfocado como um fazer que contribui para o desenvolvimento infantil e provoca a apropriação de capacidades humanas, dentre elas, ler e escrever.

Para encontrar possíveis respostas para a questão enfocada, realizei uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso com uma turma de trinta e cinco crianças de uma escola estadual de Ensino Fundamental sendo que, oitenta por cento dessa turma ingressou na escola com seis anos de idade. Os dados coletados foram analisados com base na microgênese (GÓES, 2000) que orientou a atenção para as minúcias das ações e interações, possibilitando o registro e a atribuição de sentidos às expressões não verbais presentes nas relações travadas na escola pelo grupo de crianças. As falas das crianças foram analisadas por meio da análise de conteúdos (FRANCO, 2005).

A análise dos dados e os conceitos aqui trabalhados permitiram pensar implicações pedagógicas envolvendo: conceito de criança e de infância, a atividade na escola, o brincar na escola visto pelas crianças, o brincar e a apropriação da cultura, a consciência no faz-de-conta, a fala e o gesto sintético e o surgimento de uma nova atividade.

Ao focar o conceito de criança e de infância, pela ótica dos pais, é possível concluir que atribuem um sentido restrito à infância vendo-a como um período preparatório para a vida adulta, sentido este, embasado num conceito de criança e de infância como fator de preparação para o mercado de trabalho. Conforme assinalado, segundo esse conceito, a criança é preparada, desde cedo, para substituir seus pais no competitivo mercado de trabalho ou para disputar uma vaga com outros adultos. Desse modo, o seu ingresso na instituição escolar aos seis anos de idade, parece ser visto como um rito de passagem que finaliza a infância, pois, nesse momento, as atenções se voltam para as atividades escolares, principalmente, para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que parece redundar na abreviação da infância e no pensamento de que brincar na escola é perda de tempo e pode inviabilizar a conquista por um ensino considerado, “mais forte” pelos pais.

Os dados apontam para o fato de que os pais são provocados a repensar seu conceito de criança e de infância e a refletir acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil e a respeito do fato de que a criança não vai à escola apenas para aprender a ler e a escrever, mas para ser respeitada nas regularidades de seu desenvolvimento e provocadas a desenvolver suas máximas potencialidades nas atividades principais de cada um dos períodos da infância.

As crianças, por sua vez, dividem-se entre corresponder às expectativas dos pais e satisfazer o desejo de brincar. Elas expressam seu desconforto frente a uma realidade que suprime ou minimiza o brincar nas instituições de ensino. No entanto, ao perceberem a possibilidade de serem respeitadas e consideradas em suas manifestações e atitudes, apropriam-se, paulatinamente, de um conceito de criança e de infância, vendo-se como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem e passam a ter vez e voz na realização da pesquisa.

Focalizando as funcionárias da escola, é possível inferir que, de maneira geral, apresentam um conceito de criança e de infância que coaduna com o dos pais. Estes sujeitos vêem o brincar como um instrumento de controle e de punição das crianças ou como um fazer que deve ser didatizado. Tais concepções se devem ao desconhecimento da importância do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil o que redundará numa atuação espontaneísta. Isso demonstra a necessidade de se planejar as interferências dessas profissionais a partir de um esclarecimento acerca da importância do brincar para a criança, bem como o valor da intervenção planejada e intencionalmente direcionada para enriquecer esse momento.

As professoras, a direção e a coordenação da instituição educativa focalizada revelam atitudes denotativas de um conceito de criança e de infância que vem ao encontro dos postulados aqui defendidos, pois apresentam a preocupação em torno da alfabetização precoce e buscam compreender as peculiaridades da criança de seis anos que, paulatinamente, ingressa no Ensino Fundamental, pois o número de alunos com dificuldades de aprendizagens parece aumentar, à medida que se prioriza as atividades escolares em detrimento das outras atividades promotoras de desenvolvimento. Isso mostra a relação direta entre o desenvolvimento da criança e o lugar que ela ocupa nas relações sociais.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana e deve orientar e formar as bases necessárias para novas aprendizagens no processo de humanização do homem. Desse modo, a criança é vista como sujeito ativo de suas aprendizagens e quando a instituição educativa propicia vivências significativas, é respeitada em suas necessidades de expressão e de aprender brincando, e vive intensamente a rotina proposta. Ao cumprir com esse dever, a instituição educativa respeita o direito da criança à infância plenamente vivida e organiza atividades denotativas de uma educação potencializadora do pleno desenvolvimento infantil.

Esta educação potencializadora caracteriza-se por vivências nas quais as crianças podem se relacionar, apropriar-se de emoções e valores historicamente construídos formando, assim, sua personalidade (BISSOLI, 2005). Para tanto, essa criança participativa deve ser ouvida na elaboração de fazeres que provocam o surgimento de outras necessidades, a fim de que se constitua em produtora de cultura. Isso só acontece quando os adultos medeiam situações de aprendizagens nas quais garantem tempo, espaço e materiais para as atividades lúdicas ou para outras atividades promotoras de desenvolvimento infantil.

Desse modo, a educação passa a ter um papel primordial no processo de humanização do homem, pois, os dados da Teoria Histórico-Cultural apontam para o fato de que a criança aprende muito antes de entrar na escola e, assim o é com a aquisição da leitura e da escrita na infância. Por isso, não se nega a organização de uma rotina onde estejam presentes atividades de leitura e de escrita, no entanto, ressalta-se que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança se desenvolve por meio da atividade principal desse período de sua vida: o faz-de-conta.

Pelo exposto, as conclusões acerca do conceito de criança e de infância, abrangeram a importância da educação potencializadora, na qual, se respeita a atividade principal de cada período de desenvolvimento infantil, o que permite assinalar a necessidade de um trabalho de conscientização e reflexão acerca dessas atividades. Tal reflexão pode provocar nos pais, professores e funcionários da instituição educativa a valorização do faz-de-conta como instrumento de humanização do homem e destacar a importância de uma atuação planejada e intencionalmente voltada para o processo de

complexificação desse fazer. Portanto, o resgate do conceito de criança e de infância defendidos pela Teoria Histórico-Cultural mostra a importância da escola na infância como um espaço de aprendizagens e interações por parte das crianças.

Os dados analisados permitem também enfatizar a importância da professora como criadora de mediações e como mediadora das aprendizagens na infância. Para tanto, ela deve fundamentar seus argumentos em torno da importância da organização de uma rotina que priorize e o brincar na escola o apropriar-se das qualidades humanas socialmente desenvolvidas ao longo da história, bem como construir novos conhecimentos à medida que ensina as crianças a brincar.

Nesse sentido, é possível apontar a importância de minha formação como professora-pesquisadora na ampliação de meu olhar sobre as crianças, uma vez que minhas vivências com as situações de pesquisa provocaram em mim a necessidade de atribuir um sentido a minha prática pedagógica a partir da teoria aqui proposta.

Os dados apontam a importância dessa formação em serviço como forma de complementação da formação inicial e, no meu caso específico, é possível afirmar que, durante a pesquisa, a mediação de meus orientadores foi relevante, pois contribuíram para a apropriação de conhecimentos teóricos que possibilitaram uma reflexão sobre e para os problemas da prática pedagógica que contribuem para a formação de minha identidade profissional, bem como para minha atuação como líder e gestora dos problemas educacionais.

Na análise dos dados, também é possível identificar vários momentos em que minha atuação no jogo de faz-de-conta fez a diferença e impulsionou as crianças para níveis mais elaborados dessa atividade. Desse modo, atuei contribuindo para a resolução de conflitos que elas não podiam resolver sozinhas, sugeri a alternância de papéis para algumas delas, participei, quando convidada, dos jogos de faz-de-conta sem, no entanto, determinar o enredo da brincadeira, nem estragar os jogos infantis. Minha atuação também se deu no sentido de provocar no grupo de crianças consideradas normais, a necessidade de ensinar as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais a brincar e compreender seu nível menos elevado de faz-de-conta. Portanto, a atuação da professora deve ser planejada para que as interações entre ela e os alunos, no momento do brincar, provoquem o desenvolvimento das capacidades humanas.

Desse modo, reafirmei o compromisso com o enriquecimento das vivências infantis fundamentado no pressuposto de que, não basta oferecer à criança elementos com os quais possa brincar, mas, faz-se necessário atuar no sentido de proporcionar-lhes vivências no ato de brincar (ELKONIN, 1988). Por isso, vivências múltiplas possibilitaram o mergulho das crianças com a cultura humana a fim de terem argumentos para criar suas brincadeiras. As interações entre as trinta e cinco crianças também foi outro fator importante na complexificação do faz-de-conta.

Ainda focalizando a importância do papel da professora no processo de complexificação do faz-de-conta, é possível destacar as digressões das crianças que frequentavam as instituições de amparo ao menor em situação de risco social, como instrumento revelador, do ponto de vista delas, de como o brincar é focalizado nesses espaços. No bojo dessas falas, foi possível identificar seus questionamentos com relação ao papel das professoras que atuam nessas instituições, possibilitando a conclusão de que essas profissionais desconhecem a importância do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil.

A análise desses dados permite, ainda, inferir que a brincadeira vem sendo relegada a um segundo plano e que tal indiferença parece ser justificada pelo fato de o brincar se constituir em algo barulhento e, aparentemente, desorganizado sobre o qual não se mantém controle total. O questionamento do que seja o faz-de-conta e de como integrá-lo são uma constante nas falas das crianças, no entanto, elas parecem não ser ouvidas nesses ambientes educativos, nos quais passam parte de seu dia. Diante disso, este trabalho pode contribuir para conscientizar as professoras sobre a importância do brincar na infância, a fim de se entender o porquê elas solicitam que este espaço seja preservado e ampliado.

Os registros permitem assinalar que a inserção do brincar na rotina escolar, provoca, paulatinamente, um salto qualitativo no desenvolvimento das capacidades humanas, dentre elas: a concentração, a memória, a organização do pensamento por meio da fala, as representações simbólicas e o desenvolvimento nos aspectos cognitivo e afetivo das crianças. Tal evolução pode ser identificada nos registros das atitudes e ações infantis, pois estas revelaram que o passo que as crianças se envolviam no faz-de-conta, passaram a parar para ouvir histórias, envolviam-se na escrita de textos coletivos, demonstravam curiosidade e necessidade de pesquisa. Essas atitudes pedagógicas provocam as crianças a criarem novas necessidades e a passarem da atividade de brincar para a atividade de estudo.

Tais atitudes parecem resultar das relações sociais estabelecidas no ambiente educativo onde se deu esta pesquisa, a partir das vivências lúdicas propiciadas pelas brincadeiras oportunizadas às crianças e nos processos de comunicação e aprendizagem decorrentes das atividades acima citadas e são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse modo, os dados coletados e analisados permitem afirmar que o brincar proporciona o desenvolvimento da imaginação, da percepção, do pensamento, da vontade dentre outras. Estas funções psíquicas só se manifestam externamente porque ocorrem mudanças na personalidade e na consciência da criança. Por isso, Elkonin (1987; 1988) acentua que o brincar provoca mudanças de caráter geral na personalidade infantil.

O respeito às regras do faz-de-conta também aparece como elemento destacado na pesquisa, pois consiste num dos princípios dessa atividade. No faz-de-conta, a criança exige que as ações e as atitudes sejam cumpridas na mesma seqüência em que se vê na sociedade tendo, também, plena consciência de que se trata de uma brincadeira.

Conforme reiterado, a valorização das atitudes, das falas e não falas das crianças compuseram a essência deste trabalho, uma vez que, a realização da pesquisa aqui apresentada foi por e para elas organizadas. No decorrer do processo, no entanto, as manifestações infantis ampliaram as categorias de análise pré-estabelecidas o que permitiu coletar dados em diferentes manifestações infantis e não somente nas observações do faz-de-conta por elas realizado.

Desse modo, concluo que a implementação do brincar na rotina escolar e na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento do psiquismo infantil, possibilitando um repensar a respeito da importância dessa atividade principal para a leitura e escrita. Nessa direção, novas pesquisas devem ser empreendidas, pois neste trabalho contemplei, brevemente, as categorias criança e infância, atividade, atividade principal e papel da professora que podem ser aprofundadas em outras pesquisas. O estudo das categorias tempo, espaço e materiais coletados por meio das entrevistas, poderá ser realizado futuramente, uma vez que nesta pesquisa focalizei, especificamente, as premissas do faz-de-conta e sua importância no processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Em síntese, o jogo de faz-de-conta e as atividades escolares, dentre elas, a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental, são atividades que se coadunam, pois, o brincar proporciona a base necessária para que a criança se desenvolva integralmente e mude de atividade principal: do brincar para a atividade de estudos na qual se inserem a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

O oposto do amor não é o ódio, mais a indiferença.
Érico Verissimo

ACÚRSIO, M.; ROCHA, G.; COSTA, C. (Org.). *A entrevista como recolha de dados em investigação em educação*. 2002. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul/docentes/ichagas/metinvII/entrevista.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2007.

ANDRÉ, M. E. D.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Cortez, 1986.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARRETO, A. M. R. F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 7-21, 1995.

BEATÓN, A. G. *La persona no enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BISSOLI, M. de F. *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski*. 2001. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-72.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996 .

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. v. 1-3.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 8.069/90 (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2006.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Resolução n. 3, 3 ago. 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Poder Legislativo, Seção I, p. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 maio 2006.

BRITTO, L. P. L. A Educação Infantil e cultura escrita. In: *Linguagens infantis, outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. i – viii. (Polêmicas de nosso tempo).

CRUZ, E. da S. *A Brincadeira na Educação Infantil*: conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece. 2007. Disponível em <http://www.mailarchive.com/psicopedagogia@yahoogrupos.com.br/msg00017.html> - 21k>. Acesso em: 13 ago. 2007.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 111-121.

DAVIDOV, V. Principales períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso, 1986. p. 67-92.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DEMO, P. *Pesquisa participante*: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livros, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 8).

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Vigotski e o aprender a aprender*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESCOLA ESTADUAL “PROFESSOR EDSON JOSÉ PUGA”. *Anexo ao plano de gestão*. Garça, 2006.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FARIA, A. L. G. Da escola materna à escola da infância; a pré-escola da Itália hoje. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 36, p. 63-100, 1995.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 5 jan. 2007.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 5 jan. 2007.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

FIORI, V. Crianças consumidas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 8 abr. 2007. Caderno Feminino. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/suplementos/fem/2007/04/08/fem-1.93.23.20070408.2.1.xml>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 3.ed. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREITAS, M. C. Para uma sociologia histórica da infância. In: MONARCHA, C. et al. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-18.

_____. História da infância no pensamento social brasileiro; ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In: MONARCHA, C. et al. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 251-268.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil*. São Paulo: Artmed, 2002.

GARCIA, E. G. *Tantas histórias numa caixa de sapatos*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1998.

GARIBOLDI, A. As modalidades do saber educativo: a atividade negociada. In: BECHI, E.; BONDIOLI, A. *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 81-94. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262200000100002&lng=es&nrm=iso&lng=pt>. Acesso em: 1 jun. 2007.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JAPIASSU, R. O. V. *O faz-de-conta e a criança pré-escolar*. 2001. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/lista_secao.asp?p_id_secao=4 - 24k. Acesso em: 20 fev. 2007.

KISHIMOTO, T. M. A Educação Infantil no Japão. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 23 – 44, 1995.

_____. Brinquedo e brincadeira na Educação Infantil Japonesa: proposta curricular dos anos noventa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 18, n. 60, p. 74 - 88, dez. 1997.

_____. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez, 2000. p. 13-43.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 57-78.

KUHLMANN, M.J. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira (1975 – 1983)*. Campinas: FAPESP: Autores Associados, 2001. p. 3-27. (Coleção Educação Contemporânea).

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: MONARCHA, C. et al. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 229-250.

LEAL, L. L. L. *O brincar da criança pré-escolar: estudo de caso em uma escola municipal de Educação Infantil*. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/tde_arquivos/8/TDE-2004-12-06T15:32:22Z-298/Publico/TeseLLLL.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2007.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-83.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo. Ícone, 1988. p.120-142.

LIMA, E. A. de. *Reconceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski*. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 5. ed.* São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 143-189.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS C.; GANDINI L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MÀRKUS, G. El ombre como ser natural universal. In: MÀRKUS, G. *Marxismo e antropologia*. Barcelona. Grijalbo, 1974. p. 8-25.

_____. El ombre como ser natural, social y consciente. In: MÀRKUS, G. *Marxismo e antropologia*. Barcelona: Grijalbo, 1974. p. 27-48.

_____. El ser humano y la história. In: MÀRKUS, G. *Marxismo e antropologia*. Barcelona.: Grijalbo, 1974. p. 49-86.

MARX, K. A ideologia em geral, especialmente a alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977. p. 22-53.

MELLO, S. A. M. *A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*. 1996. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 1996.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Proposições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 9, n. 1, 2000, p. 83-93.

_____. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (Org.). *Núcleos de ensino*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 70-78. (Publicações UNESP, v. 1).

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J. M. Editora, 2003. p. 169- 180.

_____. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de linguagens*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

_____. *A criança de zero a três anos*. Marília: [s.n.], [s.d.]. Mimeografado.

_____. *A educação de três a seis anos*. Marília: [s.n.], [s.d.]. Mimeografado.

_____. *Brincadeira é coisa séria*. Marília: [s.n.], [s.d.]. Mimeografado.

_____. *Direito à Infância e Práticas de Educação Infantil*. Marília: [s.n.], [s.d.]. Mimeografado.

_____. Contribuições de Vygotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de Lima; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J. M. Editora, 2006. p. 193-202.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A.; JUSTO, J. S.; ROCHA, L. C.; VASCONCELOS, M. S. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 24-51.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006. (Série Pesquisa, v. 2).

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> - 42k>. Acesso em: 19 dez. 2007.

NOSELLA, P. *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. 2003. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~gramsci/arquiv245.htm> - 99k> . Acesso em: 15 out. 2006

PETROVSKI, A. La imaginación. In: PETROVICH, A. *Psicología general*. Moscú: Editorial Progreso, 1980. p. 320-335.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 1999.

PRADO, P. D. Quer brinca comigo?: pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. ; DEMARTINI, Z. B. F. ; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 93-111.

PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: entrevistas*. São Paulo: T. A. Queiroz: FAPESP, 1990. v. 3-4.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G. ; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19- 47.

RIBEIRO, A. L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria prática no processo de aquisição da escrita*. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RINALDI, C. *A escuta visível*. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. Boletim Réggio Children, 1996.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 141-161.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para a educação pré-escolar*. 2.ed. São Paulo, 1991.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DPJA, 2001. p. 13-28.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 1-19.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2006. p. 63-86. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

TALÍZINA, N. Exigências a la teoría psicológica de la enseñanza como base de la dirección del estudio. In: TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. p. 15-56.

TORRE de la, J. R. *María Angula*. Disponível em:
<http://www.redescolar.ilce.edu.mx:2000/redescolar/act_permanentes/lengua_comunicacion/cosas_pas_an/cosas1/eje1_cosas1.htm - 7k>. Acesso em: 3 nov. 2007.

TULESKI, S. C. *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em:
<<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/2024T.PDF>>. Acesso em: 31 ago. 2007.

VÉNGUER L.; VÉNGUER A. *Actividades Inteligentes: jugar com nuestros hijos em edad preescolar*. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

_____. *Play and its role in the Mental development of the Child*. 2002. Disponível em:
<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/>>. Acesso em: 2 jun. 2007.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Projeto: Faz-de-conta

Justificativa:

A implementação deste projeto se deve ao grande interesse e necessidade de brincar apresentados pelas crianças. Tal projeto faz parte de minha pesquisa de Mestrado em Educação junto à Unesp Marília.

Objetivo Geral:

Oferecer oportunidades para que as crianças realizem jogos de faz-de-conta e construam, paulatinamente, a função simbólica da consciência.

Objetivos Específicos:

Implementar o brincar na rotina escolar;

Dar vez e voz às crianças a fim de saber o que pensam no, sobre, como, quando, com o quê e para quê realizar o faz-de-conta na instituição educativa de Ensino Fundamental.

Contribuir com atitudes pedagógicas intencionais e conscientes que visem à complexificação do faz-de-conta;

Produzir cultura infantil por meio do brincar;

Provocar mudanças de caráter geral no psiquismo infantil;

Conscientizar a comunidade escolar e não escolar a respeito da importância do brincar no desenvolvimento das crianças;

Resgatar laços históricos e culturais por meio do jogo de faz-de-conta;

Coletar dados para uma pesquisa bibliográfica por meio da qual busco compreender o papel do faz-de-conta no desenvolvimento humano e suas implicações no processo de apropriação da leitura e da escrita na infância.

Ações:

Entrevistar as crianças para saber o porquê, como, quando, por quanto tempo, com o quê e onde brincar na escola?

Organizar o ambiente e o tempo livre com e para as crianças brincarem na escola, incluindo esta atividade na rotina de maneira intencional e planejada;

Participar do faz-de-conta quando convidada;
Construir brinquedos nos finais de semana com o apoio do Programa Escola da Família;
Realizar campanhas de brinquedos e sucatas para este projeto;
Esclarecer os pais sobre a importância do brincar no desenvolvimento de seus filhos;
Acompanhar o jogo de faz-de-conta, desenvolvido pelas crianças, filmando, fotografando e gravando as falas das crianças a fim de perceber a evolução cada vez mais simbólica apresentada no brincar.

Avaliação:

A avaliação do projeto se dará por meio de uma atitude de escuta junto às crianças a fim de organizar e de reorganizar o projeto.

Duração do Projeto:

Ano letivo de 2006.

Materiais:

Sucata, brinquedos industrializados, caixas, panos, fantasias, areia, água, folhas, sementes, dentre outros elementos.

Turma envolvida no projeto:

Uma turma de primeira série de uma escola estadual.

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. Quais brinquedos você tem?
2. Quais brincadeiras conhece e gosta? Por quê?
3. Quais quer fazer? Por quê?
4. Você acha que o brincar na escola é bom? Como gostaria que fosse?
5. Você prefere brincar com os brinquedos que construímos na escola ou com os brinquedos que traz de casa nos dias combinados? Por quê?
6. Em que a brincadeira na escola é diferente da brincadeira em casa ou na rua?
7. Você prefere comprar um brinquedo ou fazer um brinquedo?
8. O tempo utilizado na escola para brincar é pouco ou muito? Por quê?
9. Em que lugares gostaria que os brinquedos estivessem na escola? Por quê?

Apenas algumas entrevistas realizadas por meio deste roteiro foram utilizadas neste trabalho. As digressões das crianças também se destacaram nesses e em outros momentos da pesquisa e ofereceram dados para análise.