

NARA SOARES COUTO

**O PAPEL REGULADOR DA LINGUAGEM NO JOGO DE PAPÉIS:
ALUNOS NA ESCOLA, CRIANÇAS NA VIDA**

Marília- SP
2013

NARA SOARES COUTO

**O PAPEL REGULADOR DA LINGUAGEM NO JOGO DE PAPÉIS: ALUNOS
NA ESCOLA, CRIANÇAS NA VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista / UNESP – Campus de Marília, para a obtenção de título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília- SP
2013

Couto, Nara Soares

C871p O papel regulador da linguagem no jogo de papéis:
alunos na escola, crianças na vida / Nara Soares Couto. –
Marília, 2013.

292 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

Bibliografia: f. 274-282

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

1. Linguagem. 2. Ensino fundamental. 3. Jogos infantis.
I. Autor. II. Título.

CDD 401.4

NARA SOARES COUTO

**O PAPEL REGULADOR DA LINGUAGEM NO JOGO DE PAPÉIS: ALUNOS
NA ESCOLA, CRIANÇAS NA VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista/ UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca examinadora

1ºExaminador:.....

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena – FFC – UNESP - Marília

2ºExaminador:.....

Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima – FFC – UNESP – Marília

3ºExaminador:.....

Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho - FCT – UNESP – Presidente Prudente

4ºExaminador:.....

Dr.^a Stela Miller – FFC – UNESP - Marília

5º Examinador:.....

Prof. Dr. Roberto da Silva – FE - USP

Suplentes

Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – FCH - UNIMEP Piracicaba

Dr.^a Cyntia Graziella Guizelin Simões Giroto – FFC - Unesp Marília

Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza – FCT -Unesp Presidente Prudente

Marília- SP

2013

O jogo de papéis é “a realização imaginada, ilusória de desejos não realizáveis” (Vigotski apud BOZHÓVICH, 1987, p. 267, tradução nossa).

A meus pais que trago em minha memória.

*A minha segunda mãe, Zilá, que me deu condições
objetivas quando eu era ainda bem pequena para que eu
estudasse e chegasse até aqui.*

A meu orientador, Dagoberto, amigo de todas as horas.

A meus filhos e às crianças brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido saúde para realizar o sonho de escrever esta tese e à equipe de profissionais da medicina que me assistem e me acompanham. Os profissionais envolvidos nessa grande equipe são tantos, que cometeria injustiça se destacasse alguns deles, no entanto, penso estarem devidamente representados nas pessoas de Júlia Hori, Dr. José Fígaro Caldeiras, Dr. João Ricardo Heuller, Dr. Fernando Del Vechio, Dr. Ailton Joioso e Dra. Patrícia Zugaib, do Hospital Amaral Carvalho, em Jaú, interior de São Paulo.

Agradeço a meu orientador, Dagoberto por ter tido a sensibilidade de me oferecer uma educação personalizada e de se embrenhar na minha vida pessoal e profissional a fim de me oferecer uma educação humanizadora na mais profunda concepção do termo. Frases como “escreva Nara!, escreva!”, “se jogue no texto Nara!”, “prove esta ideia com um citação!”, “explícite este conceito!”, “isso, é assim que deve ser feito!” “você vai daí com o texto e eu vejo o que faço daqui!” abriram caminhos inimagináveis para mim vislumbrados por ele desde o princípio de nossa convivência na graduação em 1993. Nas reuniões de orientação ou não, eu tirava várias lições e me apropriava de atitudes serenas e conscientes de que o mundo da escrita e da leitura revolucionava nossas vidas. Quantas vezes, participou de minha vida profissional, esteve com minhas crianças nas escolas por onde passei e onde estou; e nos caminhos das pedras por onde transitei, ele estava lá, talvez vendo e sentindo o que eu sentia e tentando contribuir comigo na difícil tarefa de educar e de ser educado.

Agradeço imensamente a meu esposo Luís Carlos pela presença amiga em todos os momentos, por me sustentar nas fases mais difíceis de minha vida e de comigo sorrir nos encantos com os quais a existência nos presenteia. A nossos filhos Leonardo e Danilo, tesouros meus, tesouros do mundo, que um dia talvez entenderão melhor minhas opções de ser pesquisadora e professora, trabalhos por meio dos quais, procuro perseguir as ideias de formação humana defendidas pela Teoria Histórico-Cultural e oferecer o melhor de mim porque sei que a quem a muito foi dado, muito será pedido.

Agradeço também à Professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto por ter captado minhas outras necessidades de pesquisa que surgiram do mestrado e por

ter sugerido, em uma de suas aulas do curso de pós-graduação, que eu realizasse, no doutorado, um estudo sobre o papel regulador da linguagem na brincadeira infantil. À Dra. Suely Amaral Mello por ter me ensinado a militar pela infância e por me instigar a indagar sobre as questões humanas.

Agradeço ainda aos outros membros da banca desta tese, Professora Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, amiga e professora que também orienta e participa de alguns projetos desenvolvidos na escola onde trabalho e ao Prof. Dr. Irineu Aliprando Viotto Filho por contribuir com o enriquecimento de meus estudos.

Quero expressar minha gratidão também ao Professor Dr. Livre docente Roberto da Silva a quem tive o prazer de conhecer na USP (Universidade de São Paulo) e que demonstrou sensibilidade pelas apropriações culturais e sociais da infância, por mim apresentadas em um evento, quando eu ainda iniciava esta pesquisa, e à Prof^a Dra. Stela Miller, pela maneira carinhosa e sensível com que participou de meus estudos e de minha formação acadêmica, e por comigo comungar, na prática e na teoria, do sonho de provocar nas crianças o desejo de ler. É um imenso prazer tê-la comigo neste momento especial.

À Bruna Sasso pela amizade e por ter oportunizado meu reencontro com textos e livros conhecidos na graduação e que foram úteis na construção desta tese e à Angelina Ramires (Angel) por colaborar nas traduções do Inglês. Aos funcionários, do Departamento de Pós-graduação e da Biblioteca da Unesp Marília, pela preciosa ajuda! À Professora Estela Mancini pelo apoio incondicional e por ter aberto caminhos que facilitaram meus estudos.

Aos profissionais da EMEF “Prof. Edson José Puga” de Garça, representados na pessoa da Diretora Maria Aparecida Aguiar Pinheiro de Oliveira e pelas professoras Arlinda de Fátima de Souza dos Reis e Rosmari Contim e suas respectivas substitutas que muito me ensinaram ao permitir que eu participasse e observasse os momentos privativos de suas interações com seus alunos.

COUTO, Nara Soares. *O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, crianças na vida*. Tese. (Doutorado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013).

RESUMO

Neste trabalho de doutorado abordamos o papel regulador da linguagem no jogo de papéis em crianças de seis e sete anos. Na pesquisa, busca-se um entendimento das relações existentes entre linguagem, apropriação e complexificação do jogo infantil com a intenção de responder a um questionamento que surgiu em estudo de mestrado cujo foco foi o estudo das características do jogo de papéis e suas contribuições para o processo de apropriação da leitura e da escrita. A linguagem, então, se destacou como instrumento mediador desse processo, provocando as indagações: A linguagem medeia o processo de apropriação do jogo de papéis? Se sim, como isso acontece? Estes questionamentos se converteram no problema desta pesquisa cujo objetivo central consiste em compreender se e como a linguagem é utilizada como instrumento na construção e na complexificação dos jogos de papéis, bem como verificar a influência das relações dialógicas entre os sujeitos pesquisados. Os objetivos específicos são compreender os papéis sociais representados por meio da brincadeira, o contexto em que as crianças se apropriam dos significados e dos sentidos presentes nos diálogos e das relações humanas representadas nessas brincadeiras. Tendo em mente estes objetivos, foi realizada pesquisa do tipo etnográfica interpretativa, com duas turmas de primeiro ano do Ensino fundamental e suas respectivas professoras e professoras substitutas de uma (EMEF) Escola Municipal de Ensino Fundamental de Garça, Estado de São Paulo, totalizando 45 sujeitos. A abordagem metodológica de pesquisa etnográfica interpretativa tem por foco o significado humano das relações sociais, travadas pelos sujeitos, em um determinado contexto histórico, bem como sua elucidação e exposição por um investigador. Serviram como referências teóricas os estudos de Vigotski e Bakhtin, como estudiosos da linguagem, que destacam o papel regulador da linguagem nas relações humanas. Os dados foram produzidos por meio de observação e de entrevista, foram registrados em diário de campo, fotografias e gravações em áudio. Organizados em grupos temáticos, a partir da opção teórica, experiência e valores, os dados produzidos foram classificados em papéis relevantes e subalternos e temas proibidos, sentidos e significados, papel do professor, linguagem e ideologia e questão de gênero. Os dados foram tratados e analisados por meio da narração interpretativa que alia a descrição à interpretação dos eventos registrados. Centraliza-se na compreensão da realidade pesquisada, por meio da descrição e pela explicação dos fenômenos em estudo, buscando relacionar eventos investigados numa integração entre o individual e o social. As conclusões revelam que as relações dialógicas entre as crianças e os adultos, e entre as crianças, enquanto brincam, contribuem para a aprendizagem e complexificação da atividade do brincar, bem como para a estruturação da personalidade infantil e que por meio da linguagem, as crianças exteriorizam o que pensam da sociedade atual e de como nela vem se inserindo. Os resultados apontam ainda para a necessidade de formação do professor para que reconceitualize suas concepções em torno do tema “jogo de papéis”, a fim de construir uma consciência crítica que possa lhe oferecer subsídios para uma atuação consciente e intencionalmente planejada para provocar nas crianças o desejo de brincar e de questionar os valores da sociedade atual, com vistas à representação de papéis que valorizem atitudes humanas pelas quais a solidariedade e a bondade ofereçam sentido a seus jogos.

Palavras-chave: Jogo de Papéis. Papel regulador da linguagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In this report we approach the regulating paper of the language in the game of papers in children of six and seven years. In the report, an agreement of the existing relations between language, appropriation and complexity of the infantile game with the intention to answer to a questioning that appeared in study of Master whose focus was the study of the characteristics of the game of papers and its contributions for the process of appropriation of the reading and the writing. The language, then, if detached as mediating instrument of this process, provoking the investigations: The language mediates the process of appropriation of the game of papers? If yes, how does it happen? These questionings had been converted into the problem of this research whose central objective consists of understanding if and how the language is used as instrument in the construction and the complexity of the games of papers, as well as verifying the influence of the dialogue relations among the searched citizens. The specific objectives are to understand the represented social papers by playing, the context where the children appropriate of the meanings and the directions present in the dialogues and of the relations human beings represented in these playing. Thinking about these objectives, it was done an ethnographic interpretative research, with two groups of the first year of a Public Elementary School of Garça, State of São Paulo and its respective teachers and substitute teachers, totalizing 45 citizens. The methodological boarding of ethnographic interpretative research has for focus the meaning human of the social relations, started for the citizens, in one determined historical context, as well as its briefing and exposition for an investigator. The studies of Vigotski and Bakhtin, as studious had served as theoretical references of the language, that detaches the regulating paper of the language in the human relations beings. The data had been produced by means of comment and interview and it had been registered in field research, photographs and records in audio. Organized in thematic groups, from the theoretical option, experience and values, the produced data had been classified in excellent and subordinate papers and subjects forbidden, sense and meanings, paper of professor, language and ideology and questions like this. The data had been treated and analyzed by means of the interpretative narration that unites the description to the interpretation of the registered events. It is centered in the understanding of the searched reality, by means of the description and for the explanation of the phenomena in study, searching to relate events investigated in an integration between individual and the social one. The conclusions reveal that the relation of dialogue between the children and the adults, and between the children, while they play, contribute for the learning and complexity of the playing activity, as well as for the structure of the infantile personality and by the language, children show what they think of the current society and how they are inserting in it. The results still point with respect to the necessity of formation of the professor so that rethink its conceptions around the subject “game of papers”, in order to construct a critical conscience that can offer subsidies to it for a conscientious performance and intentionally planned to provoke in the children the desire to play and to question the values of the current society, with sights to the representation of papers that value humans attitudes for which solidarity and the goodness offer sensible its games.

Key words: Game of Papers. Regulating paper of the language. Basic education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1-PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	31
1.1 A linguagem na pesquisa.....	31
1.2 Contextualizando a pesquisa: sujeitos, tempo e espaço.....	36
1.3 Abordagem Metodológica.....	36
1.3.1 Instrumentos de produção de dados.....	42
1.3.1.1 A observação.....	42
1.3.1.2 A entrevista.....	47
1.3.2 O registro de dados.....	49
1.3.3 A análise ou a interpretação de dados.....	53
CAPÍTULO 2- JOGO DE PAPÉIS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E CIENTÍFICOS	58
2.2 Jogo de papéis: breve contextualização histórica.....	60
2.3 Jogo de papéis e desenvolvimento infantil.....	63
2.2.1 Imaginação ou liberdade ilusória?.....	66

2.3 Jogo de papéis e linguagem: reflexões necessárias.....	70
---	-----------

2.4 Jogo de papéis e alienação: algumas ponderações.....	82
---	-----------

CAPÍTULO 3- PAPÉIS RELEVANTES E SUBALTERNOS E TEMAS PROIBIDOS

.....	91
-------	----

Jogo: Ser ou não ser babá.....	91
---------------------------------------	-----------

Relações familiares (Observação esparsa).....	92
--	-----------

Jogo do nada.....	98
--------------------------	-----------

Jogo: Furtando a casinha da lenhadora: Que brincadeira é essa?.....	100
--	------------

Jogo: O que você vai ser quando crescer? Cabeleireiro ou bandido?.....	103
---	------------

Jogo: Vamos brincar de presidiária?.....	113
---	------------

1. Ser ou não ser presidiária?.....	114
-------------------------------------	-----

2. Esquilos libertadores.....	122
-------------------------------	-----

3. Silêncio!... Estamos valorando.....	125
--	-----

Jogo: Quer comprar minha filha?.....	134
---	------------

CAPÍTULO 4 – SENTIDOS E SIGNIFICADOS E PAPEL DO PROFESSOR

.....	139
-------	-----

Jogo: Nadar ou transitar pela estrada de chão: insanidades possíveis?.....	139
---	------------

Observações esparsas.....	150
----------------------------------	------------

Jogo: Que tal um horário na cabeleireira?	158
Jogo: No posto de saúde	161
CAPÍTULO 5 – RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E IDEOLOGIA	169
Jogo: Transportando relações na fazenda	169
<i>Vivendo e aprendendo a jogar</i>	173
Objetos: amigos ou inimigos?.....	182
Vendaval, viagem, pagamento e assalto: trajetórias opostas?.....	195
Relação entre enunciação e consciência.....	201
Jogo: Quer aprender informática?	212
CAPÍTULO 6 – QUESTÃO DE GÊNERO NO JOGO DE PAPÉIS: REFLEXÕES POSSÍVEIS	227
Jogo: Maquiagem para a festa	227
Jogo: Toque final	228
Jogo: Mulher lenhadora	229
Jogo: Arrumando-se para a festa	229
Jogo: Quem é você na família?	230
Jogo: Balé da solidão	250

Conclusão.....	263
Referências Bibliográficas.....	274
Apêndices.....	283

Introdução

O interesse pela pesquisa ora apresentada nesta tese teve origem na necessidade de encontrar respostas a uma indagação elaborada em meus estudos do Mestrado quando abordei as características do jogo de papéis e suas contribuições para o processo de apropriação da leitura e da escrita. Nesse percurso, a linguagem despontava como importante instrumento mediador do processo de apropriação e complexificação da brincadeira infantil, gerando algumas questões: “A linguagem medeia o processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis? Se sim, como isso acontece?”

A partir dessas indagações, que se converteram no novo problema encontrado, estabeleci o objetivo central desta investigação que consiste em compreender se e como a linguagem é utilizada como instrumento na construção e na complexificação dos jogos de papéis, bem como verificar a influência das relações dialógicas entre os sujeitos pesquisados. Tal preocupação se justifica pelo fato de que essas relações contribuem para a diversificação e enriquecimento dos temas ou enredos dos jogos de papéis com vistas a provocar as crianças a representarem papéis cujos temas sejam direcionados para a superação da alienação nos jogos, e, desse modo, compreender os papéis sociais representados por meio da brincadeira, o contexto em que as crianças se apropriam dos significados e dos sentidos presentes nos diálogos e das relações humanas representadas nessas brincadeiras.

Ressalto que os sentidos e significados, elementos fundamentais da língua e da linguagem, são gerados em determinado contexto histórico e social, no macro-contexto social onde vivem as crianças, e que o significado dos instrumentos materiais e imateriais da cultura humana é construído por palavras que os representam, construídos ao longo da história, enquanto os sentidos remetem ao valor pessoal oferecido pelo sujeito a esses elementos. As interações dialógicas se manifestam quando as crianças negociam papéis a serem representados, questionam temas abordados, escolhem brinquedos ou objetos a serem explorados, discutem a estrutura geral e o desenvolvimento do jogo de papéis, negociam sentidos, resolvem conflitos, observam as atitudes dos colegas, dentre outras situações.

Refiro-me aos estudos de mestrado, como deflagrador da nova necessidade que gerou esta pesquisa com o propósito de delinear temporal e espacialmente meu

envolvimento com o objeto de estudo. Em alguns momentos, serão retomados alguns dados observados e analisados no mestrado apenas para elucidar os novos conceitos apropriados agora no doutorado. Não há a intenção, nesta pesquisa, de realizar um estudo longitudinal e confrontar ou comparar a etapa anterior de meus estudos sobre o jogo de papéis com a atual. No entanto, não está descartada a possibilidade de, em algum momento, me deter nos textos oriundos dessas duas investigações com a finalidade de, talvez, organizar um estudo teórico e comparativo das apropriações das crianças nos dois contextos históricos sociais, ou com a finalidade de atentar para as formas de apresentação da atividade da brincadeira nos dois estudos, com foco em temas de atenção das crianças.

Serão usados como referência autores da Teoria Histórico-Cultural e outros do Círculo de Bakhtin ou seus comentadores, que, em linhas gerais, apresentam a linguagem como instrumento mediador do processo de humanização do homem e do processo ou fases de complexificação do jogo de papéis.

Segundo Elkonin (1998), o processo de humanização do homem acontece paulatinamente até que a atividade do brincar surja, em toda sua plenitude, no final da primeira infância. Nesse percurso, os objetos passam a ser explorados pelas crianças para representar outros objetos, denominados conforme seu significado lúdico. As ações, então, passam a ser organizadas para representar o mais perfeitamente possível a vida real, modelo de atuação no jogo, tendo em mente o papel social representado. Aparecem as ações ou gestos sintéticos e falas sintéticas, quando as ações se separam dos objetos e são representadas de maneira abreviada. As crianças passam a comparar suas ações com as dos adultos e a denominar-se com nomes de adultos, seu modelo. Elas também passam a atuar de modo independente, por sua própria vontade e iniciativa mas sempre representando atos dos adultos.

As regras implícitas concernentes às atitudes dos adultos a serem representadas surgem com vigor e as crianças procuram se esforçar para prolongar as ações lúdicas. Por meio das manifestações, verbais ou não, elas expressam suas emoções e concretizam ricamente as situações planejadas, por isso, nessa fase, é possível notar que, a partir de um mesmo enredo, surgem outros temas que contemplam as vivências sociais das crianças.

Em outras palavras, no processo de desenvolvimento dos jogos de papéis

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 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. (COUTO, 2007, p. 81).

Essas ideias ofereceram argumentos para a elaboração da hipótese de que a linguagem medeia e regula o processo de complexificação do jogo de papéis e contribui para que as crianças se apropriem de capacidades humanizadoras, de modo que seja formada a personalidade infantil.

Estas primeiras considerações destacam o suporte teórico, especificamente, o fornecido por Bakhtin (2003, 2010, 2011), Elkonin (1987, 1998), Leontiev (1988 a, b), Lúria (2001), Mukhina (1996), Vygotski (1988), Vygotsky (2002; 2010), dentre outros autores que estudam a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil. Esclareço que o nome de Vygotski é grafado de várias maneiras, dentre elas: Vygotskii, Vygotsky, Vygotski, Vygotsky e Vygotski. Neste trabalho emprego a nomenclatura Vygotski e preservo as formas de grafia apresentadas nas referências bibliográficas ou as utilizadas nas edições quando citadas. Para a linha teórica que fundamenta este estudo, adoto a nomenclatura Teoria Histórico-Cultural, que em outros contextos, pode ser apresentada como Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica ou Escola de Vygotski. Os conceitos bakhtinianos norteiam tanto a reflexão sobre abordagem metodológica deste trabalho quanto sua fundamentação teórica e oferecem subsídios para outras interpretações às vozes infantis.

Ao pensar a metodologia que sustenta esta pesquisa, verifico que Vygotski (1995) valoriza a fala como um ato discursivo de comunicação, por meio do qual é possível conhecer os sujeitos pesquisados, tendo como base a compreensão dos sentidos dos diálogos presentes do jogo de papéis. Para o autor, a análise dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais, como mediadores das atitudes infantis e da formação da personalidade da criança só é possível quando o pesquisador observa e compreende os atos do discurso, enxergando-os como atos discursivos de comunicação e quando diferencia o sentido de significado. Para Vygotski (1995), o sentido se refere a outro aspecto da palavra, é circunstancial, contextual e diretamente relacionado às vivências psicológicas dos sujeitos; o sentido é mais profundo do que o significado. Este é dado socialmente, fixo, estável, circula na sociedade por meio da linguagem

social e foi construído ao longo da história humana. A ideia de que o conceito de sentido é mais profundo do que o conceito de significado em Vigotski é defendido por Miller e Arena (2011), Góes (2006), Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2008), dentre outros autores, que ressaltam a relevância dos estudos de Vigotski referentes ao sentido da palavra. Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2008, p. 178) acentuam que “na década de 1930, Vygotsky incluiu a relação entre pensamento e linguagem no estudo da consciência e, conseqüentemente, o conceito de “sentido” na trama dos processos de significação e da cultura”. Os autores são mais precisos com relação a esta afirmação, quando pontuam que

o cerne e a inovação [dos estudos de Vigotski] se radicavam na tese de que os significados das palavras se modificam e se desenvolvem na ontogênese. A descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. É a partir dessa tese da dinamicidade do significado que o conceito de “sentido” aparece, em “Pensamento e Palavra”, como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Mais precisamente, Vygotsky (1934/2001 b) introduz no debate a questão do “sentido” para reiterar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que, sob sua ótica, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso. (BARROS; PAULA; PASCUAL; COLAÇO; XIMENES, 2008, p. 178).

Vigotski (2000, p. 181-182, grifos do autor), ao focar as peculiaridades da fala interior, dá atenção à questão do sentido, dizendo que a primeira característica fundamental da palavra

é o predomínio do *sentido* de uma palavra sobre o seu *significado* [...]. Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo das alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. [...] [O] enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire

um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado. Segundo Paulhan, o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. Uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor. (VIGOTSKI, 2000, p.181-182).

Bakhtin (2003, 2010, 2011) e seus comentadores dão valor aos sentidos atribuídos às palavras ou às vivências humanas, e destacam a natureza histórica e social dos enunciados e dos sujeitos. Isso implica compreender, de alguma maneira, os sujeitos como históricos, pertencentes a um tempo e a um lugar determinado, o que confere um caráter circunstancial, único, irrepetível a esta investigação. Essas características conduzem a valorizar as experiências ou vivências em circunstâncias e atitudes dos sujeitos pesquisados.

Vale destacar que, em princípio, pretendia realizar este trabalho com a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, para a qual lecionava em 2010, em uma EMEF (Escola Municipal do Ensino Fundamental) de Garça, interior de São Paulo, Brasil. Com esta pretensão, foi elaborado um projeto com o objetivo de oferecer às crianças tempo, espaços e materiais para brincarem de jogo de papéis na rotina escolar. Entretanto, devido a problemas pessoais que me conduziram ao afastamento da sala de aula, este estudo passou a envolver duas turmas de primeiro ano, na instituição acima referida, onde as professoras de duas turmas de primeiro ano realizavam o *Projeto Brincar*, conjuntamente, uma vez por semana.

A pesquisa foi aceita imediatamente e o trabalho de investigação facilitado por meus conhecimentos a respeito da escola e pelo acesso às companheiras de trabalho e às crianças. Nesse contexto, organizei uma rotina de visitas no papel de pesquisadora.

No primeiro encontro, o projeto de pesquisa foi apresentado aos sujeitos nele envolvidos, à direção e à equipe técnica da escola, que autorizaram a investigação e ofereceram suporte para que a produção de dados fosse agilizada, o que aconteceu em 2011. Desse modo, esta investigação contou com 45 crianças e 4 professoras (duas titulares e duas substitutas) de duas turmas de primeiro ano do período da tarde, totalizando 25 meninos e 20 meninas. A aproximação das crianças e dos registros oficiais, mostrou que as turmas contavam com 21 crianças com 7 anos e 24 crianças com 6 anos. Também foi possível constatar que elas viviam na periferia de Garça e na zona rural da cidade e que 78% das crianças eram brancas e que a maioria delas eram filhas de operários.

No quadro abaixo, apresento o nível de formação das professoras envolvidas na pesquisa.

Formação dos professores	
Professor	Formação
Professor 1	Magistério voltado para segundo grau com habilitação para o Magistério; Licenciatura em Pedagogia: habilitação em Educação Infantil e Educação Especial; Pós-graduação em Gestão da Educação: Administração Escolar e Supervisão Educacional.
Professor 2	Licenciatura em Pedagogia: habilitação em Deficiência Mental; Pós-graduação em Psicopedagogia
Professor 3	Pedagogia
Professor 4	Pedagogia

Eventualmente as professoras recebiam formação continuada que enfocava as peculiaridades do desenvolvimento infantil e as atividades próprias para cada fase da vida da criança. Também recebiam formação continuada sobre a importância da atividade do brincar como atividade promotora de desenvolvimento infantil e tinham acesso à literatura a respeito do tema, disponibilizada na sala dos professores. Depoimentos informais, tanto da coordenadora da escola quanto da diretora da instituição pesquisada, apontam para o fato de que as professoras também recebiam formação, referente ao tema acima, nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). No entanto, conforme assinalo ao longo deste trabalho e em minhas conclusões, foi possível perceber que essas providências, no tocante à formação dos professores, parece não ter-lhes provocado a reconceitualização a respeito da importância da atividade do brincar na vida das crianças. Em meu entender, as atitudes dos professores e suas intervenções denotam uma concepção do jogo de papéis como uma atividade de segunda categoria, de fácil entendimento e que, embora não possa ser preterido da rotina escolar, pode ser realizado livremente sem intervenção do adulto. Essa compreensão redonda em uma visão superficial e óbvia desse fazer humano, por isso, quando apresento e analiso alguns dados referentes à participação do professor na atividade do brincar, percebo a banalização desse fazer. Essa impressão pode sinalizar para a necessidade de aprofundamento do tema nos cursos de formação de professores.

Ao adentrar a escola, percebi algumas melhorias no espaço físico, que atendiam às exigências da reestruturação educacional proposta pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2005). Uma dessas adequações contava com a construção de um bloco de salas de aula projetadas para crianças do primeiro ano, atrás das quais existia um espaço amplo, antiga quadra esportiva, reservada para a realização de atividades livres e do jogo de papéis. Diante dessas possibilidades, as crianças podiam brincar tanto no espaços livres quanto nas salas de aula, nas quais guardavam os brinquedos que traziam de casa no dia do brincar e os da escola. Também procurava realizar campanhas juntamente com as professoras das turmas para ganharmos novos brinquedos, diversificando-os.

Essa organização facilitava a realização dos jogos de papéis, mas as crianças exploravam também os elementos naturais como areia, folhas de árvores, pedrinhas, cacos de telhas, pilhas de telhas usadas, para a organização das casinhas e de outros espaços sociais representados nos jogos. Também exploravam raízes de antigas e grandes mangueiras que lhes ofereciam elementos para reproduzir o ambiente rural, caixas de energia onde montavam casas, presídios, postos de saúde; bem como gravetos, folhas das árvores e um portão de alambrado que lhes serviam de pretexto para, em sua imaginação, se deslocarem para camas e macas de hospitais e postos de saúde.

Nesse meio social e histórico delimitado, procurava acompanhar a organização dos jogos de papéis desenvolvidos pelas professoras e pelas crianças, a fim obter subsídios para a produção de dados com o intuito de esclarecer os questionamentos desta pesquisa que pudessem sustentar o objetivo a hipótese por mim defendidos. Nossos encontros aconteciam uma vez a cada quinze dias nos meses de setembro a dezembro do ano de 2011. Nessas oportunidades, alternava o tempo de produção de dados por meio de entrevistas informais e observação dos jogos infantis no espaço externo às sextas-feiras das 16h às 17h30.

Nesta pesquisa, foi empregada a abordagem metodológica de pesquisa etnográfica interpretativa e escutas sensíveis que facilitaram a apreensão, organização e a interpretação dos dados produzidos (GRAUE; WALSH, 2003). Para eles “[...] o termo [interpretativa] é mais abrangente, evita as conotações de não quantitativa que o termo “qualitativa” adquiriu e aponta para o foco de interesse comum às abordagens do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 34, grifos dos autores).

Essa abordagem metodológica enfoca a dimensão histórica e social das relações e focaliza a pesquisa como um encontro de sujeitos embora cada um destes ocupe o seu lugar na investigação e se constitua em sujeito ativo (FREITAS, 2005, 2007). Vi na pesquisa de abordagem histórico-cultural a possibilidade de interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados, quer sejam aos objetos presentes no jogo quer sejam às suas vivências refletidas nos enredos explorados nas brincadeiras. Tentei interpretar o singular e visualizar os sujeitos pesquisados em sua totalidade, não fora da realidade multifacetada em que vivem (FREITAS, 2007 a, b). Oportunamente, explicitarei o que seja a pesquisa de abordagem histórico-cultural quando tecer aproximações entre esta metodologia e a metodologia de pesquisa etnográfica interpretativa.

As análises exaustivas, por vezes até repetitivas, de minhas observações apontam para o fato de que os enredos dos jogos de papéis são repetidos pelas crianças. Esse fato, conforme ressaltado, deve-se à complexidade que envolve a formação social dos sujeitos e à própria estrutura da atividade do brincar, que em suas reentrâncias, exige um ir e vir a temas próprios ao meio onde vivem as crianças e à exploração dos objetos, e das relações inseridas no jogo.

Essa diversidade de elementos desafia as crianças a refletirem, a recordarem acontecimentos e relações, a se concentrarem, prestarem atenção no que fazem e a explorarem a linguagem como mediadora do processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis. Por isso, elas se envolvem, reiteradas vezes, com as mesmas ações e operações com objetos; tentam entender e se inserir nas relações humanas representando-as à exaustão, com vistas a se apropriar dos significados socialmente construídos nessas interações. Ao perseguir esse movimento, procuro alicerçar tanto as apresentações ou descrições dos dados quanto suas análises ao domínio dos referenciais teóricos que fomentam este estudo, tendo em vista que o diálogo universal promove as relações dialéticas no campo de pesquisa.

A investigação das relações dialógicas entre pesquisador e pesquisados solicita o emprego de instrumentos que facilitem a compreensão da linguagem como mediadora do processo de apropriação do jogo de papéis. Isso significa que os fenômenos devem ser pensados a partir das relações sociais, sendo fundamental acompanhar seu processo como evento particular, parte da totalidade social do processo histórico e social (DUARTE, 2008). Nessa perspectiva, pesquisador e pesquisados compõem universos

particulares e únicos, dialogam e se relacionam, por isso, o destaque se dá em torno dos discursos que proferem e em torno de seus enunciados que circulam na realidade social. Esses argumentos mostram a importância da linguagem para esta pesquisa que promove um entendimento da realidade multifacetada onde ela acontece e materializa os instrumentos de produção e de organização dos dados que facilitaram a análise do discurso dos sujeitos, elementos centrais desta investigação (FREITAS, 2005, 2007 a, b).

Essa visão do contexto pesquisado foi sendo descortinado por meio da “geração de dados” porque eles não estão prontos para serem coletados. Sua geração exige do pesquisador o envolvimento ativo no processo de investigação e a sabedoria para improvisar com a intenção de conviver harmonicamente com as crianças e se embrenhar no trabalho de campo, como se fosse um membro do grupo a fim de ouvir, sentir, enxergar e observar suas manifestações (GRAUE; WALSH, 2003; MUKHINA, 1996). Conforme assinalado, os dados foram gerados e não coletados simplesmente; para tanto, foi necessário empregar a observação e registrar as entrevistas e os micro-eventos que pudessem alimentar a pesquisa. As entrevistas informais foram captadas, registradas e transcritas, dentro e fora das situações de jogo; as entrevistas também foram realizadas individualmente ou em grupo de três crianças, quando era necessário esclarecer dados obscuros que poderiam conter a chave para o entendimento dos eventos vivenciados no campo de pesquisa.

Os instrumentos de registro de dados utilizados foram o diário de campo ou caderno de anotações, a gravação em áudio e a fotografia, e também foi considerado o dispendioso trabalho de transcrição na qual se consome 3 horas para cada hora de gravação das entrevistas ou dos jogos de papéis, bem como os registros das observações (GRAUE; WALSH, 2003). A abordagem de pesquisa etnográfica interpretativa abrange a interpretação dos dados produzidos de maneira interativa para que seja possível contextualizar a interpretação e outros detalhes da pesquisa.

A interpretação dos dados foi organizada nos seguintes núcleos temáticos para a interpretação dos dados (PADILHA, 2006): Papéis relevantes e subalternos/temas proibidos, Sentidos e significados/papel do professor, Linguagem e ideologia e Questão de gênero. Desse modo, o conjunto composto pelos instrumentos de geração, organização e de análise de dados, se alia ao trabalho de descrição, explicação e interpretação dos dados retratados, e apresenta interpretação do jogo de papéis, por meio

do qual é possível entender, de alguma maneira, as manifestações verbais ou não dos alunos na escola e das crianças na vida.

Esclareço que, ao empregar a expressão “alunos na escola e crianças na vida”, quero acentuar que os sujeitos desta pesquisa não deixam de ser crianças porque ingressaram no Ensino Fundamental e que, ao mesmo tempo, apresentam atitudes denotativas do papel de aluno nesse nível do ensino. A título de exemplificação das atitudes denotativas do sujeito aluno, pode ser citada sua permanência, durante um período do dia, em ambiente escolar no qual acontecem atividades com vistas à apropriação do legado cultural da humanidade de forma sistemática (DUARTE, 2004). Nesse espaço institucional, o aluno deve adotar atitudes de respeito às normas da escola e ser estimulado para as aprendizagens escolares. Quando afirmo que esses alunos não deixam de ser crianças apenas porque entraram para Ensino Fundamental, desejo enfatizar que, além de terem garantido o direito ao brincar nesse local, trazem consigo sua história de vida, seus conhecimentos e suas representações do que seja o jogo de papéis, do que seja a educação, a criança e a infância. Enfim, essas peculiaridades podem explicar suas atitudes e escolhas, quando envolvidas na atividade do brincar e em outros fazeres escolares. No entanto, os dois papéis se influenciam e a criança pode e deve ser ainda mais valorizada em suas marcas e necessidades, próprias deste momento da vida humana, sendo, também, aluno na escola.

Reitero a afirmação porque as intervenções do professor e dos pedagogos que atuam na escola devem ser sistemáticas, intencionais e direcionadas para o processo de humanização dos sujeitos que nela convivem. Esse processo acontece por meio da apropriação da cultura humana, elaborada na e pela escola, o que implica a valorização das atividades promotoras de desenvolvimento infantil, próprias de cada momento da vida da criança, com vistas a garantir a totalidade de seu desenvolvimento.

No decorrer deste trabalho, e a partir dos estudos de Duarte (2006), discorrerei acerca do que sejam os papéis sociais, distinguindo-os e focalizando as diferentes maneiras de nos relacionarmos com eles. Além disso, utilizo esse referencial e o de Nunes (2013) para pensar a intervenção do professor nos jogos de papéis, com vistas a provocar as crianças a questionar os papéis sociais alienados, presentes na sociedade capitalista e a buscar alternativas para sua superação.

Ao realizar um estudo do estado da arte acerca das pesquisas sobre os jogos de papéis, percebi que elas não são recentes. Autores como Elkonin (1987, 1998),

Huizinga (2005), Kishimoto (2000, 2002), Leontiev (1988b), Mello (1999, 2000, 2006), Mukhina (1996), Vygotski (1995), Vygotsky (2002), dentre outros, investigam esse tema, no entanto, acredito que ele continua sendo recorrente em virtude da onda de modernidade e de antecipação da escolaridade que paira na sociedade contemporânea e dos interesses cada vez mais crescentes de pesquisas que vislumbram as nuances do desenvolvimento infantil.

A visão de que as crianças, em idade pré-escolar, devam ser enquadradas em atividades ditas escolares conduz pais, pedagogos e psicólogos a acelerarem o processo de abreviação da infância e de antecipação da escolaridade. Mello (s/d, *in mimeo*) manifesta sua preocupação referente aos destinos equivocados captados por ela quando investigou a relação dos adultos com as crianças em creches. De acordo com esta estudiosa, nesse contexto, se confunde educação com instrução, escola infantil com escola de Ensino Fundamental, criança com aluno, e as atividades docentes voltadas para a escolarização própria do Ensino Fundamental se apresentam cada vez mais e de forma sistemática na escola de Educação Infantil. Segundo a autora, essa atitude pode ser justificada pelo fato de pais, professores e sociedade acreditarem que, com esse esforço, seja possível garantir o desenvolvimento pleno da criança, de sua inteligência individual bem como garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade. Entretanto, para mim, essa visão é equivocada, o que me leva a ver neste trabalho um manifesto em favor da luta de todos nós pela cidadania das crianças que se transformou em direito da infância.

A importância da brincadeira infantil para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar tem sido foco de atenção desde o século XVIII. No Brasil, no entanto, somente a partir do ano de 1988, essa atividade passa a ser privilegiada no trabalho na Educação Infantil e considerada como protagonista da rotina das creches e pré-escolas. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), esse fazer é apresentado como expressão máxima da comunicação, do pensamento e das interações infantis.

O jogo de papéis recebe muitas nomenclaturas, dentre elas: brincadeira de faz de conta, brincadeira de representação de papéis ou de representação sócio-dramática, jogo protagonizado, jogo tradicional, jogo dramático, jogo simbólico, jogo imaginativo, jogo imaginativo individual ou social, jogo turbulento e desordenado, jogo cooperativo, jogo de ficção, jogo sóciodramático, jogo criativo, dentre outros (ELKONIN, 1998; KISHIMOTO, 2000; JAPIASSU, 2001). A diferenciação de jogos e brincadeiras é

dificultada pelo fato de os pesquisadores emprestarem terminologias de outros idiomas para as palavras *jogo e brincadeira*, que não expressam com precisão seus significados. Seguindo a sugestão de Elkonin (1998), utilizo neste trabalho a expressão *jogo de papéis*, embora ele também explore predominantemente a terminologia *jogo protagonizado*. A expressão *jogo de papéis* foi traduzida primeiramente do russo para o espanhol, e deste para o português. Em russo, esses termos são apresentados como *Rolevoii Igri* que, literalmente traduzido, significa *Jogo de Papéis*; a palavra *Igra* pode ser *jogo, brincadeira, brincar*, tal como a palavra *play* no inglês (LAZARETTI, 2008). Portanto, emprego a expressão *jogo de papéis*, querendo indicar um tipo de brincadeira presente na infância pré-escolar, com a intenção de diferenciar, como fez Elkonin (1998), o *jogo de papéis* da palavra *jogo*, mais genérica e referente às brincadeiras com regras explícitas e pré-estabelecidas, histórica e socialmente. Esse tipo de brincadeira é realizada, assim como o jogo de papéis, com um fim lúdico e aparece depois da infância pré-escolar.

Em alguns momentos, utilizei a expressão *Atividade do brincar* para me referir ao Jogo de papéis. Tal escolha se deve ao fato de, fundamentada em Nunes (2013), defender a ideia de que o emprego dessa terminologia supera a dicotomia e a fragmentação das definições de jogo ou brincadeira, presentes na literatura científica. Estudos de Nunes (2013), concernentes ao conceito de atividade presente na Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente nos estudos de Leontiev, conduziu o autor a definir a categoria atividade do brincar porque, segundo Nunes (2013), ela concilia e enfatiza a atividade principal da criança na educação infantil.

Elkonin (1998b) estudou a psicologia da brincadeira infantil “jogo de papéis”, atividade infantil não estruturada, com regras implícitas e papéis definidos cujo conteúdo consiste em seu processo mostrando que, por meio dessa atividade, as crianças buscam reproduzir os papéis sociais e se inserir na sociedade. Tendo em vista estas ponderações, neste trabalho, utilizarei a tradução literal do russo: *jogo de papéis* e, ao apresentar citações diretas, mantereí as terminologias apresentadas nos originais. Já a terminologia brinquedo aparecerá quando me reportar aos objetos como *suporte para o jogo de papéis*.

Elkonin (1987, 1998), Leontiev (1988 b), Mukhina (1996), Vygotsky (2002), dentre outros autores da Teoria Histórico-Cultural, defendem a ideia de que o jogo de papéis é a atividade principal da infância e acontece dos 3 aos 6 ou 7 anos de idade. Por meio dela, a criança se relaciona com o mundo na idade pré-escolar e se apropria de

aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento de suas capacidades humanizadoras, dentre elas, a capacidade de imaginação, recordação voluntária, atenção e concentração bem como a capacidade de controle da própria conduta. Desse ponto de vista, fundamentada em Leontiev (1988 b), a defesa é que o jogo de papéis não pode ser negligenciado ou relegado a um segundo plano; não deve ser substituído por aprendizagens artificiais, mas somado a outras atividades promotoras de desenvolvimento infantil que contribuam para a formação das bases orientadoras do desenvolvimento da criança e que promovam a apropriação paulatina de capacidades psíquicas superiores. Para edificar este estudo foi necessário atentar para atos de fala dos sujeitos para a construção dos sentidos por eles apresentados acerca do mundo e de si mesmos, tendo consciência de que essa é apenas uma forma de entendimento dos discursos manifestados. Ao tentar entender o discurso das crianças, busco abranger uma das formas de acesso a essas falas e, conseqüentemente, às relações sócio-históricas presentes no campo de pesquisa no contexto alargado que envolvia pesquisador e pesquisados.

Somente essa alteridade entre o “eu” e o “outro” oferece sentido a este trabalho, porque os sujeitos falantes, aqui focalizados, são constituídos por meio da linguagem social porque os sujeitos dialogam. Mesmo nos monólogos o diálogo universal está presente e os sujeitos o reelaboram a cada troca verbal que flui em suas diferentes formas de vida (BAKHTIN, 2003).

Ao oferecer um olhar atento a essa heterogeneidade, a essa relação entre sujeitos diferentes e contraditórios, foi possível identificar, de alguma maneira, indícios da tensão e do conflito estampado no discurso revelador dos sujeitos que construíram esta pesquisa. A natureza dos discursos ou dos enunciados dos sujeitos é foco dos estudos de Bakhtin (2003, 2010, 2011) que centra as atenções no princípio dialógico dessas manifestações verbais ou não.

Com essa base teórica, investigo o papel regulador da linguagem na formação da personalidade infantil, observando-a como acontecimento na atividade principal da infância, o jogo de papéis, a natureza dos enunciados proferidos pelos sujeitos pesquisados. A natureza dos enunciados tem como referência o campo da atividade humana onde eles acontecem, e que, por serem estes infinitos, oferecem aos sujeitos a possibilidade de construir infinitos discursos, de maneiras diferentes e até contraditórias.

Fundamentada em Bakhtin e em Vigotski, acredito que os sujeitos desta pesquisa se relacionam por meio da linguagem e se constituem de maneiras diferentes, a partir do lugar de onde vivem, de onde se constituem, a partir de sua inserção social. As vivências infantis e das professoras pesquisadas, bem como as minhas, são desnudadas a partir do momento que tento entender e enxergar a linguagem como instrumento cultural complexo e dinâmico, indissociável da vivência humana. Por meio dela, procuro entender o diálogo universal em que os sujeitos pesquisados estão mergulhados, valorizando a forma como essa linguagem aparece inscrita na interação verbal, na enunciação.

Ao valorizar a historicidade do sujeito, sou provocada a descongelar a língua, a tirá-la do dicionário e a levá-la para a vida, e também sou conduzida a captar a vida por meio dela, a valorizar a historicidade dos sentidos e seu valor sócio-ideológico. A língua, aqui apresentada, não é vista como pura abstração, porque meu interesse incide sobre a natureza social dos enunciados, que implica estudar a natureza social dos sujeitos falantes, que se relacionam por meio da linguagem, semiótica e simbólica por natureza. Privilegio a captação do gênero discursivo oral porque “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268); são fontes de conhecimento que mostram as relações sócio-culturais e valorativas, presentes nas falas das crianças e dos adultos participantes da pesquisa. Coloco em primeiro plano, o papel ativo e concreto dos sujeitos, dos *outros*, na comunicação discursiva que penetra toda a pesquisa. Procuro, enfim, compreender o mundo individual falante, parte da sociedade de uma cidade do interior paulista do século XXI, ainda, conhecer a comunidade em que vivem os sujeitos pesquisados, sobre a zona rural e urbana da cidade, porque esses lugares se concretizam em seus discursos.

Essa comunidade social e historicamente definida é o berço de uma determinada sociedade e, nela e por meio dela, crianças e professores se constituem e constituem esse mundo próprio. A natureza da linguagem que sai da boca dos sujeitos pesquisados é a mesma que os constitui como seres sociais, mostrados em sua individualidade, em suas escolhas, submetidas ao que dizem, ao gênero do discurso oral que proferem. Por meio desse discurso, trazem o mundo rural, os bairros onde imperam a violência, a adoção ou o abandono de crianças, a valorização de profissões como enfermeiras, cabeleireiros e professores bem como a tecnologia como a informática, o encarceramento, a difícil questão de gênero, os papéis proibidos e subalternos como

presidiários, babás e empregadas, dentre outras nuances, reveladas nos núcleos temáticos por mim explorados (PADILHA, 2006, 2008).

Essa estabilidade garantida pela história dos sujeitos, envolvidos na pesquisa, garante os enunciados por eles proferidos e recuperam discursos anteriores de outros falantes. Essa estabilidade gera instabilidade garantida pelo novo inscrito a cada passo, a cada negociação de sentidos na arena da comunicação verbal inscrita em cada momento único captado em minhas observações, porque “[...] antes do seu início, [há] os enunciados dos outros; depois do seu término, [há] os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2003, p. 275). A natureza constitutiva da linguagem vem à tona, por meio do papel ativo desempenhado pelos sujeitos pesquisados que se influenciam no processo de comunicação ou enunciação, unidade real da comunicação discursiva, por meio da qual, não apenas são constituídos pela história, mas erguem os muros da história humana, se relacionando entre si.

O princípio da alteridade me parece central nesse processo, por se tratar de sujeitos sociais que se constituem e se identificam uns com os outros. O *outro* é nosso espelho, metáfora da natureza dialética da linguagem presente na palavra que comporta dois lados, o do *eu* e o *do outro*. Procuro, então, percorrer alguns passos da construção da identidade infantil, elaborada de maneira recíproca, submetida ao princípio da alteridade, influenciado pelo outro, pelo inverso, pelo diferente.

Quem é quem nessa história onde o princípio de alteridade desempenha papel ativo, central? Não sei bem, apenas arrisco afirmar que o *outro* completa o *eu* e vice-versa, são co-dependentes e são afetados reciprocamente. Emissor e receptor se fundem em atitude ativa e responsiva e se relacionam por meio da linguagem, que desempenha papel central nesta pesquisa. Valorações e apreciações, constitutivamente ideológicas desfilam pelo signo ideológico que compõe a palavra, por isso tantos conflitos afloram diante de meus olhos, os micro-eventos circunstanciais, únicos e conflituosos captados no campo de pesquisa, imortalizados por minha descrição e interpretação. Essas impressões são recortadas de outras palavras que se entrecruzam em meu discurso escrito, talhado por meio da teoria que fundamenta este trabalho, principalmente dos estudos de Elkonin (1987, 1998) e de outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural que se dedicam ao estudo do jogo de papéis.

Os enunciados aqui mapeados são dialógicos por natureza, deles são deixados rastros das interações verbais estabelecidas no campo de pesquisa para visualizarmos como estamos construindo a sociedade atual, seus valores, conflitos mediados pelo

homem e pelo mundo em que a linguagem estável, viva que sai da boca dos falantes, continuará em constante transformação, assim como transformará a nós todos, leitores e escritora deste trabalho. As palavras dos sujeitos pesquisados e as minhas mostram a relação que estabelecemos com o mundo, o contexto particular em que vivemos e nos constituímos por meio de nossos discursos.

Esclareço que utilizarei a primeira pessoa do singular na organização teórica deste trabalho e nos momentos em que apresento e analiso os dados.

Este trabalho está dividido em capítulos. No primeiro capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa; no segundo, discorro brevemente sobre aspectos históricos e científicos que fundamentam os estudos dos autores da Teoria Histórico-Cultural acerca do jogo de papéis; no terceiro, resgato um entendimento teórico dos papéis relevantes e subalternos e dos temas proibidos nas brincadeiras infantis. No quarto capítulo, busco um entendimento dos sentidos e significados presentes no jogo de papéis e sublinho a importância das intervenções pedagógicas no processo de apropriação e complexificação dessa atividade principal da infância, enfatizando o trabalho do professor na orientação desse processo, porque ele pode lançar as crianças para níveis, cada vez mais complexos, de apropriação do jogo infantil; no quinto capítulo, discuto a relação entre linguagem e ideologia presentes nas falas das crianças enquanto brincam. Destaco que a relação entre linguagem e ideologia parece estar presente em alguns dados produzidos nos quais as crianças atribuem diferentes sentidos aos objetos e às situações lúdicas que envolvem, por exemplo, na exploração da areia do campo de pesquisa como piscina, mar ou rio, em uma brincadeira de natação, ou como estrada de chão em uma brincadeira de fazenda. Os diferentes sentidos e significados também aparecem no jogo “No posto de saúde” em que as crianças empregam diferentes sentidos a gravetos de diversos tamanhos e espessuras, que podem ser representativos de injeções e canetas. Demonstram, ainda, reconhecer em pedrinhas de diferentes tamanhos indícios denotativos de vidros de remédios distribuídos ao pacientes que comparecem às consultas bem como se interessam em explorar as folhas das árvores mangubeiras com a função de receituário ou de bloco de anotações. Percebo nessas nuances a presença do conceito de valoração encontrado nas reflexões bakhtinianas que oferecem subsídios para ampliar meu entendimento acerca dos sentidos presentes nas situações analisadas neste capítulo. No sexto e último capítulo procuro encontrar algumas explicações para reiterados discursos em que as crianças

focalizam a questão de gênero no jogo de papéis. Por fim, indico as considerações finais, as referências e os apêndices.

Capítulo 1: Percurso metodológico da pesquisa

Ao longo desta discussão, apresento a pesquisa realizada em uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) de Garça, Estado de São Paulo, que envolveu duas turmas do primeiro ano e quatro professoras.

Amparada em Bakhtin (2003, 2010, 2011) e seus comentadores, Graue e Walsh (2003), Vygotski (1995), Vygotsky (2001, 2002, 2010), dentre outros autores, teço reflexões sobre a importância da linguagem no processo de geração e de análise dos dados bem no processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis. Mostro os objetivos, a hipótese do trabalho e o motivo que justificam o estudo sobre a importância da linguagem no jogo de papéis. Situo histórica, social e culturalmente o objeto de pesquisa, delimitando-o temporal e espacialmente e identifico os sujeitos nela envolvidos. Focalizo, ainda, a Abordagem de pesquisa Etnográfica Interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003), os instrumentos de produção de dados como observação e entrevista e os procedimentos utilizados para o registro de dados como gravação em áudio, fotografias e diário de campo. Apresento, também, a narração interpretativa como forma de análise dos dados que, conforme reiterado, foram agrupados sob os núcleos temáticos: Papéis relevantes e subalternos/temas proibidos, Sentidos e significados/papel do professor, Linguagem e ideologia e Questão de gênero apresentados e analisados, respectivamente, nos capítulos 3, 4, 5 e 6 deste trabalho.

1.1 A linguagem na pesquisa

De maneira geral, para a Teoria Histórico-Cultural, a apropriação da cultura humana por parte da criança envolve uma atividade cujo conteúdo são as relações sociais travadas em uma dada sociedade situada econômica, social, política e historicamente (DUARTE, 2006). Essa atividade é o jogo de papéis, tema ao qual dedico especial atenção na segunda parte deste trabalho.

No processo de ações práticas, presentes nesse fazer, é que se estruturam os processos internos orientadores de novas ações práticas, mais complexas e autônomas, que contribuirão para a complexificação dos processos internos numa constante relação dialética (MARTINS, 2006). A complexificação do jogo de papéis pode ser pensada por meio das ideias relativas ao papel regulador da linguagem no desenvolvimento humano

presentes no Círculo de Bakhtin, na Teoria Histórico-Cultural representada por Vigotski e colaboradores e no referencial teórico oferecido por Graue e Walsh (2003).

Bakhtin e Vigotski foram influenciados pelo momento histórico-cultural em que viveram, especificamente, pelo marxismo, a partir do qual desenvolveram estudos ou pesquisas na União Soviética nos anos 20 e se dedicaram aos estudos da consciência, da linguagem e das formações ideológicas concretas. Nesse contexto, estes autores se propõem a investigar as características deste objeto de pesquisa avançando para além de sua forma genérica. Atuaram notadamente no campo da Psicologia, da Filosofia da linguagem, da Semiótica e da Literatura, tendo como base o pensamento concreto presente na teoria marxista (PONZIO, 2009). Bakhtin é considerado um dos maiores intelectuais de nosso tempo e um grande filósofo do século XX nas Ciências humanas. O pensamento de Bakhtin foi gestado por um grupo de artistas, cientistas e intelectuais nascidos na década de 1890 e se manifestou por meio de diálogos em diferentes esferas sociais nas décadas de 1920 a 1930 (FARACO, 2010).

Segundo Clark e Holquist (2008), no período político da revolução russa Bakhtin sustentava uma posição de neutralidade com relação aos revolucionários e essa parece ter sido uma marca de sua personalidade. Para Bakhtin (2003, 2010), a produção textual autoral apresenta o tom individual e total (social), o que, segundo Faraco (2010), reforça a defesa em torno da existência do Círculo de discussões filosóficas do qual Bakhtin participou em 1918 e que daria origem ao pensamento bakhtiniano. O conjunto da obra que expressa as ideias desse grupo foi, posteriormente, identificado como o Círculo de Bakhtin (FARACO, 2010). Os estudos sobre a linguagem, realizados por Bakhtin, mostram sua luta antiautoritária pois para o autor “a linguagem autoritária reduz tudo à única voz, sufocando a variedade e riqueza que existe na comunicação humana” (BRAIT, 2006).

Do ponto de vista bakhtiniano, a linguagem é vista como ato ético, concreto e dinâmico que garante a interação humana, assegura o conhecimento dos vários *eus* que participam do jogo de papéis; é tratada como instrumento cultural complexo que medeia as relações humanas e conseqüentemente as relações entre crianças e adultos e entre elas mesmas nas brincadeiras infantis. Nessa concepção, a palavra é um evento fluido e participante, acontece imbricado pela dinâmica discursiva no jogo de papéis, em que a linguagem é transmitida, criada, e os significados e sentidos são negociados. Por isso, ao apontar minhas opções metodológicas, ao refletir sobre a fundamentação teórica

desta investigação e ao analisar os dados produzidos, abordo alguns dos conceitos presentes no Círculo Bakhtiniano.

Inicialmente, esclareço que o dialogismo, ou a heteroglossia, se constitui em princípio constitutivo da linguagem, sendo condição do sentido do discurso, elemento fundamental para entendermos os discursos das crianças que trarão à tona os conhecimentos por elas construídos a respeito do mundo em que vivem bem como sua maneira própria de nele se inserir e de se evoluir como personalidades.

O dialogismo entrelaça de maneira harmônica ou não os diversos discursos presentes em uma sociedade ou cultura, assegura o entendimento das relações vivenciadas no campo de pesquisa e se opõe à concepção de sujeito individual, considerando a sociabilidade como base da construção da subjetividade humana. A dialogia sustenta a concepção de sujeito único, fruto do que ele não é, e assegura a alteridade como parte dessa unidade que é o ser humano que se expressa por meio da linguagem como ato dialógico e concreto composto pela própria história da linguagem.

A linguagem, signo linguístico por excelência, materializa a comunicação e a interação dos sujeitos em suas relações concretas de vida, por isso, por ser dialógica, garante a natureza interdiscursiva da linguagem. A dialogia abrange diferentes discursos influenciados pelas relações entre os interlocutores e pelas condições concretas e circunstanciais nas quais o diálogo acontece.

Brait (2006, p. 94, 95) confirma essas ideias e afirma que o dialogismo é um

elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Na concepção bakhtiniana, o diálogo é visto como uma possibilidade de interação verbal; uma arena onde se cruzam inúmeras vozes, múltiplas verdades sociais; veículo onde acontece a confrontação das refrações sociais; evento de interação entre diferentes culturas que apresenta a vida da consciência ideológica. Para Bakhtin (2003, 2010), a ideologia representa a cultura de um modo geral, ou a produção espiritual do homem que engloba todas as suas possibilidades de criatividade intelectual como a arte, a música, a política, as ciências, dentre outras. Nessa concepção, o homem é resultado da construção híbrida das múltiplas vozes inseridas no mundo real e concreto. Essas vozes oferecem elementos ideológicos para o sujeito tecer um olhar singular sobre a

vida e humanizar-se a partir das valorações construídas histórica e socialmente. Direciono meu olhar, minhas atitudes e preferências a partir desse mar, trago outras pessoas e suas concepções sobre o mundo, outros tempos e lugares cujas relações são reguladas e perpetuadas por meio da linguagem.

O valor das relações humanas é foco de atenção das crianças quando brincam de jogos de papéis, é para lá que direcionam seu olhar na tentativa de compreender e de se apropriar da cultura onde vivem e o fazem por meio da linguagem, signo cultural que encarna essas relações e conduz a vivenciá-las e a recuperá-las enquanto brincam. Nesse percurso, aparece o conceito de valoração que, segundo Bakhtin (2003, 2010), é o componente axiológico da palavra, julgamento de valor que traz os múltiplos sentidos atribuídos aos objetos humanos por meio da linguagem.

A enunciação é outro conceito importante que pode subsidiar uma compreensão das trocas verbais entre as crianças, considerado produto de atos da fala presenciados na interação humana e em um contexto sócio-ideológico concreto cuja natureza é social. A enunciação, presente na linguagem, contribui para a incorporação ou apropriação do exterior, representado pela cultura humana com sua carga valorativa ao interior, própria da consciência do homem como individualidade. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a constituição intrapsíquica do ser humano ou sua personalidade se estrutura a partir das relações intersíquicas com o mundo, de si para com os outros.

Por essas características, o conceito de enunciação envolve o questionamento da unicidade do sujeito falante ao abrir precedentes para caracterizar o dialogismo como constitutivo da linguagem, de todo discurso ou diálogo volátil por natureza. Esse diálogo fluido e incompleto composto por múltiplas significações das palavras contribui para a construção dos sentidos ou dos temas dos enunciados. Temas estes não deflagrados por quem fala, nem no que se fala, nem nos interlocutores; emergem na interação entre os sujeitos, entre locutor e receptor. Essas reflexões mostram que a realidade concreta nos é apresentada também por meio da linguagem, semioticamente. Não nos apropriamos diretamente dos objetos, mas, do que se fala deles, tudo o que se fala acerca desses objetos não os mostra como tais, recupera os discursos proferidos a seu respeito; nos apropriamos de sua aparência ou de sua essência, do que os sujeitos constroem em suas relações pela linguagem, do que é simbolicamente representado por meio dela.

A linguagem regula a apropriação do jogo de papéis. A primeira fase de sua complexificação aparece dos três aos cinco anos, quando o conteúdo principal desse

tipo de brincadeira infantil são as ações objetais de caráter social, associadas às ações realizadas na vida real. A segunda fase acontece dos cinco aos sete anos e seu foco está nas relações sociais entre as pessoas ou com o mundo. Esta relação é mediada pela linguagem presente nos meios de comunicação, nos eventos sociais, na literatura, nas conversas informais, quando as crianças aprendem a usar os objetos humanos, dentre outras situações nas quais elas observam e se interessam pelo mundo a fim de fazer parte dele (ELKONIN, 1998).

O autor, acima, retrata a dificuldade que as crianças de três a quatro anos têm para atribuir outros sentidos aos objetos. Elas podem mudar seus nomes, porém resistem em mudar o uso dos objetos durante a situação lúdica e, quando o fazem, o novo uso dado ao objeto é prorrogado até o final do jogo. Já para as crianças de cinco anos, ou de idade mediana, a denominação lúdica dos objetivos da brincadeira é mais estável e varia conforme sua atuação sobre os objetos, uma vez que encontram os mesmos indícios que se reportam a outros objetos.

A linguagem, aparece no brincar, contextualizada, carregada de sentidos atribuídos pelas crianças, e esses sentidos podem apresentar suas vivências na sociedade em que vivem. A linguagem descontextualizada será deixada ao limbo, em outras palavras, não terá qualquer possibilidade de significação (BAKHTIN, 2003, 2011). Vivenciar este “encontro”, esta troca entre as crianças, e entre mim e elas, contribui para a atribuição de sentidos ao mundo descortinado por elas nesse momento.

Para Bakhtin (2010), a língua é uma atividade social; seu foco não está no enunciado, mas na enunciação, por isso, a língua é um fato social originado da necessidade de comunicação. Conforme referido, o enunciado é construído a partir de uma visão axiológica, de um conjunto de valores que sustentam o que é falado durante a enunciação. Ele corrobora os argumentos do locutor que faz adequações a sua fala tendo em mente os terceiros do diálogo. Vozes às quais recorre para ter o que proferir até que se feche o diálogo sobre um tema único e irrepetível.

Essas primeiras aproximações reiteram que Bakhtin (2003, 2010, 2011), Graue e Walsh (2003), Vigotskii (1999); Vygotski (1995); Vygotsky (2001, 2002, 2010) e seus comentadores constituem os pilares teóricos e metodológicos desta pesquisa cuja caracterização é apresentada na sequência, quando amplo esta reflexão.

1.2 Contextualizando a pesquisa: sujeitos, tempo e espaço

Esta investigação foi realizada em uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) localizada na cidade de Garça/SP/Brasil. Envolveu 45 crianças e 4 professoras (duas titulares e duas substitutas) de duas turmas de primeiro ano, do período da tarde, totalizando 25 meninos e 20 meninas. Entre as crianças, 21 tinham 7 anos e 24 tinham 6 anos. Elas moravam em bairros periféricos e na zona rural da cidade e 78% das crianças eram brancas, filhas de operários.

A escola ocupava um prédio com estrutura adequada às exigências da reestruturação educacional proposta pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2005). Suas instalações e espaços abertos facilitavam a organização dos jogos de papéis para a produção de dados que pudessem esclarecer as indagações desta investigação e sustentassem o objetivo e a hipótese desta pesquisa. Os encontros com as crianças aconteceram uma vez a cada quinze dias nos meses de setembro a dezembro do ano de 2011, quando alternei o tempo de produção de dados por meio da observação dos jogos infantis no espaço externo às sextas-feiras das 16h às 17h30 com entrevistas realizadas quando necessário.

Uma vez apresentada a organização geral da pesquisa visando à produção de dados, na sequência, apresento a metodologia que a fundamenta.

1.3 Abordagem metodológica

A pesquisa do tipo Etnográfica interpretativa exige uma escuta sensível em intenso trabalho de campo para que seja possível apreender, organizar e atribuir sentido aos dados produzidos, conforme entendem Graue e Walsh (2003). Esses estudiosos, fundamentados em Erikson (1986) afirmam que a metodologia de pesquisa interpretativa substitui abordagens investigativas denominadas qualitativas nas quais se enquadram a pesquisa do tipo etnográfico, os estudos de caso, as pesquisas com observação participante, as investigações fenomenológicas, bem como as interacionistas-simbólicas e as construtivistas. Afirmam ainda que “[...] o termo [interpretativa]” é mais abrangente, evita as conotações de não quantitativa que o termo “qualitativa” adquiriu e aponta para o foco de interesse comum às abordagens do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador” (GRAUE; WALSH, 2003, p.34, grifos dos autores).

Esse significado humano das relações estabelecidas pelos sujeitos é lembrado pelos autores quando mostram o contexto como

[...] um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e um agora específico. [...] O contexto é um mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. [...] pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade da cultura. [Desse modo] as crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem, tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 24, 25).

Nessa dimensão histórica e social das relações, o pesquisador é visto como um ser social que atribui sentidos ao que vivencia no contexto em que está inserido. Ele penetra uma nova realidade para dela fazer parte e leva consigo tudo o que o constitui como um ser em diálogo com o mundo em que vive.

Desse lugar é que dirige seu olhar para uma nova realidade, um olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito (FREITAS, 2002, 2005, 2007 a, b). O pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada modificando-a e sendo por ela modificado. A pesquisa consiste em uma relação dialógica, em um encontro de sujeitos embora cada um destes ocupe o seu lugar na investigação e se constitua em sujeito ativo (FREITAS, 2002, 2005, 2007 a, b). A metodologia de pesquisa etnográfica valoriza as relações concretas dos sujeitos e se fundamenta na ideia de que eles são seres sociais, e ressalta a importância da natureza social dos sujeitos históricos. Desse modo, pode se aproximar da pesquisa de abordagem histórico-social porque, para esta linha de pensamento, a pesquisa se constitui em um encontro de sujeitos que ocupam papéis distintos, sujeitos ativos do processo de construção de conhecimento e de compreensão da realidade investigada. Estabelecem assim uma relação dialógica por meio da qual transformam a realidade e são por ela transformados (FREITAS, 2007 a, b).

Por essas características a metodologia etnográfica interpretativa me instrumentalizou para a busca por respostas a um questionamento que surgiu em minha pesquisa de mestrado que teve por foco o estudo das características do jogo de papéis e suas contribuições para o processo de apropriação da leitura e da escrita. A linguagem, então, se destacou como instrumento mediador desse processo, provocando as indagações: A linguagem medeia o processo de apropriação do jogo de papéis? Se sim,

como isso acontece? A partir dessas perguntas foi possível estabelecer o objetivo central deste trabalho que consiste em compreender se e como a linguagem é utilizada como instrumento na construção e na complexificação dos jogos de papéis. Tendo em mente esse objetivo, os estudos dos autores que defendem a ideia de que a linguagem é instrumento mediador da complexificação do jogo de papéis permitiram a elaboração da hipótese de que a linguagem medeia e regula o processo de sua complexificação e faculta às crianças a apropriação de capacidades humanizadoras bem como contribui para a constituição de suas personalidades (ELKONIN, 1987, 1998; LEONTIEV, 1988 b; VYGOTSKI, 1988).

Uma vez elaborado o foco da pesquisa, as discussões pretendidas contribuíram para um entendimento do objeto pesquisado, sendo também possível a compreensão do significado das relações estabelecidas pelas crianças durante suas brincadeiras. Vygotski (1995) ajuda na atribuição de sentidos aos diálogos do jogo de papéis ao mostrar a importância da análise dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais como reguladores do comportamento infantil, ao focalizar a fala como ato discursivo de comunicação e ao distinguir o sentido como outro aspecto da palavra presentes nas falas das crianças.

Bakhtin (2003, 2010) dedica especial atenção ao conceito de sentido e o apresenta como um estágio superior da capacidade de significar. Para ele, o sentido é o tema do diálogo. Tema é o sentido completo de uma enunciação, estruturado pelos elementos verbais e não-verbais e se concretiza no momento histórico em que a enunciação aparece. Somente esse movimento justifica a existência de múltiplos sentidos para os diálogos. Desse ponto de vista, o autor define o papel central da compreensão no diálogo garantida apenas pela atitude responsiva de quem fala e de quem ouve, de quem concorda ou discorda. A compreensão garante a atribuição de sentidos completos às palavras e só acontece quando são dirigidas de interlocutor para interlocutor que se confrontam e apresentam réplicas particulares nas diversas fases do diálogo.

Essa contribuição de Bakhtin (2003, 2010) é fundamental para que se construa o conhecimento do sujeito pesquisado visto por ele como resultado da construção híbrida, composta por ocorrências de sentidos em conflito. Desse modo, o contexto histórico-cultural ou a situação singular confere à palavra a orientação específica chamada por Bakhtin (2003) de mobilidade, uma vez que o meio social organiza a enunciação ou a manifestação da linguagem. Por isso, o autor valoriza a relação

interdiscursiva presente na enunciação, sendo o indivíduo o sujeito ativo deste processo. Conforme reiterado, a enunciação apresenta a palavra como signo variável e flexível e é regulada pelo contexto e pela situação em que os sujeitos estão presentes.

Para Bakhtin (2010), o signo é um elemento de natureza ideológica e os inúmeros sentidos a eles atribuídos têm seu lugar nas relações sociais, apresentam-se envoltos de vários patoás sociais que formam a linguagem. São compartilhados e remetem a outros diálogos e se adequam às condições reais nas quais são produzidos. Vigotski (2001), por sua vez, afirma que o significado é construído socialmente, é um ato desencadeado pelo pensamento, e uma palavra sem o seu significado é algo vazio ou nada importa como elemento da fala.

Bakhtin (2003, 2010) apresenta o conceito de sentido e o considera mais rico do que o significado. O sentido é gestado e veiculado pelas vozes únicas, temporal e espacialmente delimitadas e sustenta posições éticas e ideológicas contraditórias ou diferenciadas em união e intercâmbio ininterrupto entre vozes. Freitas (2002, 2005, 2007 a, b) assinala a importância da teoria enunciativa da linguagem elaborada por Bakhtin para as pesquisas na área das ciências humanas, especificamente no âmbito educacional. Para a autora, a pesquisa consiste em uma relação dialógica entre os sujeitos nela envolvidos, por isso, a interação é essencial no estudo dos fenômenos humanos. Desse modo, demonstra a importância da compreensão construída a partir dos textos criados pelo homem, valoriza assim, o caráter interpretativo dos sentidos atribuídos.

Nesse viés, o sujeito é percebido como único, situado em um contexto histórico-social, por isso, na pesquisa acontece uma relação de textos, criados pelos sujeitos nela envolvidos de acordo com o contexto vivido. Essas características influenciam o processo de produção, organização e análise de dados de pesquisas que valorizam a linguagem como instrumento mediador das relações humanas e consideram os sujeitos envolvidos nas investigações como construtores de um conhecimento sobre a realidade estudada. Isso implica considerar o homem um ser expressivo e falante por meio de textos reais que requerem uma interpretação e uma resposta (BAKHTIN, 2003, 2010). O autor não apresenta a linguagem oral como um mundo à parte da linguagem escrita e não separa a cultura oral da cultura escrita; enxerga esses dois domínios como possibilidades de expressão humana e enfatiza a importância da entonação para a escuta e para a tonalidade da fala, à qual a língua se une em atos de fala presentes na comunicação. No entanto, entende a escrita como possibilidade especial e privilegiada

de encarnar a voz humana e veiculá-la entre interlocutores ausentes. Para Bakhtin (2003, 2010) a entonação se manifesta na interação humana e aponta os diferentes pontos de vista que refletem a avaliação social da mensagem presente no diálogo. A entonação é marcada pelo dialogismo ou pelas relações dialógicas que relativizam o discurso humano e ressaltam seu aspecto coletivo e social. Neste trabalho, valorizo as relações observadas e a linguagem oral, destacadas, por outros pesquisadores do jogo infantil, na instituição escolar. As pesquisas de abordagem histórico-cultural podem mostrar parte do mundo objetivo das crianças e sublinham a atribuição do sentido ao singular e aos sujeitos pesquisados. Esse tipo de pesquisa vem ao encontro do método histórico-dialético, por meio do qual os sujeitos pesquisados são vistos em sua totalidade, sem serem dissociados da realidade multifacetada em que vivem dentro e fora da escola (FREITAS, 2002, 2005, 2007 a, b).

A realidade das crianças, sujeitos desse tipo de pesquisa, deve ser vista em sua totalidade, sendo necessário centrar nelas as atenções e buscar em Bakhtin (2003, 2010) e em Vygotski (1995) fundamentos para compreender e utilizar a dialética como método de investigação para entender o movimento histórico da linguagem entre os sujeitos. Para esses autores, a realidade histórica e social em que os sujeitos estão inseridos é contraditória e passa por frequentes transformações. Essa relação dialética é promovida no processo dialógico, por isso exige o emprego de um método que contribua para a compreensão do sentido presente nesse movimento porque, [...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa). Essa concepção indica que se deve buscar a compreensão do objeto de pesquisa em sua complexidade, como um fenômeno em constante movimento e transformação e conduz a considerar que o psiquismo das crianças é composto por essa complexidade e constitui sua singularidade.

Para Vygotski (1995), esse psiquismo e outros fenômenos sociais não podem ser desvendados apenas por meio de manifestações externas, mas devem ser compreendidos em suas origens e em sua natureza, em seu processo, relacionando-se essência e aparência nas manifestações externas vivenciadas em sua concretude. Tal necessidade advém do fato de que a consciência humana não pode ser descolada do comportamento humano uma vez que formam uma unidade. A mente e o corpo, os aspectos internos e externos dos sujeitos pesquisados, devem ser considerados como unidade.

A psicologia social retoma essa integração e mostra que as crianças envolvidas em pesquisas voltadas para o jogo infantil não são um organismo biológico vivo constituído por fenômenos internos (FREITAS, 2002, 2005, 2007 a, b). São sujeitos ativos que se apropriam dos instrumentos culturais socialmente criados. Nesse contexto, as dimensões individuais e sociais são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apropriadas, primeiramente de maneira partilhada com o entorno, para depois se constituir como função do próprio do sujeito (DUARTE, 1993, 2000, 2001; LEONTIEV, 1978, 1988 a; VYGOTSKI, 1995).

A compreensão da linguagem como mediadora do processo de apropriação do jogo de papéis, a partir da ótica da Teoria Histórico-Cultural, implica pensar esse fenômeno a partir das relações sociais que o apresentam, em acompanhar como ele acontece social e historicamente. Desse modo, esse evento particular é parte de uma instância mais ampla, a totalidade social (DUARTE, 2008).

Os sujeitos envolvidos na investigação constituem uma relação dialética social e historicamente situada; ao mesmo tempo em que eles são singulares, são produto de seu tempo e do lugar onde vivem; possuem uma identidade dentro da realidade social em que estão inseridos sendo diferentes dessa realidade, embora sejam resultantes dela. Desse modo, para compreender o sentido presente nos pensamentos e sentimentos das crianças, é necessário ultrapassar a aparência e tentar atingir a essência do fenômeno estudado, e apreender o interior delas implica apreender seu discurso.

Bakhtin (2003, 2010) defende a importância de o pesquisador dialogar com os sujeitos pesquisados na tentativa de desvelar a realidade investigada onde as palavras se apresentam plenas de sentido e constituem textos repletos de informações à espera de atribuição de sentidos pelo pesquisador porque

cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Pesquisador e pesquisado são vistos, então, como sujeitos em permanente diálogo e suas relações se tornam mais importantes do que qualquer procedimento metodológico. Na troca dos enunciados por eles produzidos se apresentam as possibilidades de diálogo na realidade social em que os discursos circulam. Assim, a

linguagem instiga o pesquisador a compreender a realidade pesquisada; por meio da linguagem, os instrumentos metodológicos se materializam contribuindo para manifestação e para a construção do discurso dos sujeitos protagonistas da pesquisa (FREITAS, 2002, 2005, 2007 a, b).

Graue e Walsh (2003) substituem o termo “coleta de dados” por “produção de dados” por acreditarem que os dados não estão disponíveis para serem coletados, ao contrário, sua aquisição envolve um processo ativo, criativo e de improvisação. Segundo eles, a geração de dados constitui o início para se alcançar o invisível. A investigação deve ser um processo criativo e, sobretudo, a geração de dados sobre crianças desafia o pesquisador a ser criativos e “ao realizar o trabalho de campo [...] [devemos] encontrar [...] maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120).

Nesse contexto, o investigador nunca pode se transformar em criança porque não o é; deve respeitar o grau de alteridade que varia de acordo com a cultura, com o gênero e com outras variáveis. Ele também deve estar ciente de que as crianças podem estar fisicamente perto, mas socialmente distantes e considerar que o investigador não passa despercebido como se fosse membro do grupo. Graue e Walsh (2003) sugerem a utilização de alguns instrumentos para a geração, registro e análise de dados, por isso, na sequência, apresento os instrumentos de geração de dados como a observação e a entrevista, e a fotografia, a gravação em áudio e diário de campo como formas de registro de dados.

1.3.1. Instrumentos de produção de dados

1.3.1.1 A observação

Pesquisar implica ver algo já visto para além da superfície a fim de, por meio do visível, enxergar o invisível. O bom observador vê coisas que os outros não veem. Segundo Graue e Walsh (2003), esse processo envolve três níveis: o diariamente observável ou o imediatamente observável que consiste nas coisas vistas pelo cidadão comum. Esta fase de ver o óbvio é vivida por quem realiza uma investigação interpretativa e o conhecimento nela apropriado aborda um conhecimento não crítico da vida cotidiana. Trata-se de um conhecimento experimental que não conta com a observação sistemática e com a reflexão. Já a observação cuidadosa, sistemática e

disciplinada envolve a descrição detalhada dos dados produzidos, “[...] *cuidadosa* se refere ao nível de atenção; *sistemática*, à natureza planejada da observação e *disciplinada* à natureza autocrítica do processo” (GRAUE; WALSH, 2003, p.118, grifos dos autores). Segundo eles, para que o pesquisador passe da fase superficial da pesquisa para o nível visível é necessário que ele registre cuidadosamente tudo o que vê, no entanto, tal transição acontecerá na medida em que ampliar seus conhecimentos a respeito das crianças.

Para Graue e Walsh (2003, p. 132)

[...] uma observação cuidada leva-nos a um segundo nível, visível, mas não previamente notado, que pode ser esmagador. O desafio passa a ser, não descobrir algo para registrar, mas como conseguir registrar tudo o que vemos. Chegados a este ponto é preciso sermos selectivos na observação. É também neste ponto que começamos a tornar-nos observadores experientes.

Optei pela observação participante total, o que implicou o meu envolvimento nas brincadeiras das crianças. Essa proximidade as levava a conviver com os registros realizados no meu caderno de registros o que as conduzia a me interrogar várias vezes, no intuito de descobrirem o conteúdo das anotações. Isso atrapalhava a concentração na observação dos pequenos detalhes ou algumas manifestações explícitas que envolviam conteúdo das brincadeiras. Outras vezes, eu era questionada com relação a minha predileção por determinados grupos com os quais brincava ou a respeito da prolongada permanência em determinados locais do campo de pesquisa ou junto a grupos de crianças, aos quais me dedicava exclusivamente em observações. Diante disso, argumentava que permaneceria com grupos específicos porque já havia começado a brincadeira sem mencionar claramente os propósitos metodológicos. Combinava, então, que alternaria minha permanência em outros grupos e em outras brincadeiras.

O excesso de solicitações para participar como personagem dos jogos de papéis e as inúmeras interrupções de minhas anotações mostraram que o gravador era o melhor instrumento de registro de dados e que os registros deviam ser explorados rapidamente e em situações específicas, como, por exemplo, quando vivenciava gestos, olhares, movimentos corporais, expressões faciais, disposição espacial de brinquedos ou a permanência das crianças em locais inusitados. Esses dados eram valorizados em virtude da possibilidade de esclarecerem falas e atitudes das crianças ou de ilustrarem o contexto de suas interações.

Esses detalhes me levaram a perceber que a participação total dificulta o registro de dados, porque ela conduz a realizar apontamentos rápidos e breves ou a explorar notas de memória que consistem nos conhecimentos obtidos no campo de pesquisa, mas não registrados adequados e imediatamente. Diante dessa dificuldade procurava, então, expandir essas anotações assim que saía do campo de pesquisa, ao me recolher em uma sala ou assim que chegava a casa. Essas dificuldades eram suplantadas pela companhia das crianças que comigo conversavam e me instigavam a buscar mais informações a partir do que falavam claramente ou a recuperar dados orais que não conseguia entender por causa do intenso barulho. Essa interação gerou bons dados porque, nessas oportunidades, gravava as falas das crianças e fotografava o que considerasse pertinente para avançar na pesquisa.

Apesar desses percalços, o processo de observação passou a ser cada vez mais facilitado porque nossas interações se intensificavam; eu me aproximava e aceitava brincar com as crianças. Meu olhar investigativo, parcial e pessoal se refinava na medida em que avançava no conhecimento teórico acerca da metodologia e das ideias defendidas pelos autores privilegiados nesta pesquisa. Desse modo, a escuta sensível se apurava e eu prestava cada vez mais atenção aos eventos, identificava e valorizava as manifestações verbais ou não dos sujeitos pesquisados. Assim o fazia porque, do meu ponto de vista, o registro adequado dessas manifestações contribuiria para o entendimento do objeto pesquisado. No meu entender, algumas decisões precisavam ser direcionadas rapidamente no campo de pesquisa mesmo que corresse o risco de errar para que eu pudesse, de alguma forma, contribuir para a complexificação das situações lúdicas.

As visitas realizadas no campo de pesquisa eram poucas e as crianças me envolviam em suas brincadeiras; essa atitude facilitou ou ampliou minha percepção dos micro-eventos que aconteciam, silenciosamente ou disfarçadamente, em muitas situações. As crianças narravam histórias familiares e pareciam me ver como uma companheira em quem podiam confiar. No entanto, se pudesse contar com a colaboração de outros pesquisadores para observarem detalhes que, muitas vezes, passaram despercebidos, talvez, o resultado das observações fosse mais rico e minhas intervenções ainda mais refinadas e mais direcionadas ao questionamento ou à superação da representação dos papéis sociais alienados, que, conforme salientado, são vistos por Duarte (2006) como uma das possibilidades de intervenção junto à criança que brinca.

Para Mukhina (1996), a observação deve ser realizada por uma pessoa conhecida das crianças, e esse era o meu caso, cuja presença já era habitual e as crianças ficavam à vontade para se expressar. Diante desta peculiaridade, permaneci no campo de pesquisa pelo período de quatro meses, ocupando a posição de observadora participante total. Isso implicou a necessidade de movimentação e acompanhamento das crianças nos espaços escolhidos para a realização de seus jogos a fim de realizar a observação completa (GRAUE; WALSH, 2003).

Nessas oportunidades, procurava não dialogar com as professoras. Seguindo a recomendação de Graue e Walsh (2003) assim o fizemos para que eu pudesse me concentrar na pesquisa e evitar que as crianças imaginassem estar envolvidas em possíveis comentários pejorativos ao vê-las conversando comigo. A observação foi fundamental para a descrição dos dados, ofereceu condições para a descrição detalhada, se destacou como importante elemento da pesquisa interpretativa e implicou a elaboração de um enfoque explícito e a tomada de decisões experimentais para a análise de fenômenos sob múltiplos aspectos. Uma dessas decisões consistiu em minha participação nos jogos infantis, o que fazia sempre que convidada pelas crianças, ocasiões em que procurava representar papéis por meio da encenação e da alteração de voz. Tal atitude se fundamenta em pesquisas sobre o jogo infantil apresentadas pela Teoria Histórico-Cultural, as quais indicam que a participação da professora nas brincadeiras consiste em uma das atitudes intencionalmente planejadas para provocar a complexificação do jogo de papéis no sentido de orientar intencionalmente as crianças na realização do jogo e superar o espontaneísmo no jogo, uma vez que elas tendem a reproduzir a alienação nessa atividade (DUARTE, 2006; ELKONIN, 1987, 1998). A palavra alienação vem do latim *alienus*. No dicionário Houaiss (2004, p. 31) o termo alienação é definido por: 1. Afastamento, alheamento. 2. Transferência de um bem ou direito para outra pessoa. 3. Indiferença às questões políticas ou sociais. 4. Loucura, perda de razão. Marx (2005) avança na concepção de alienação religiosa defendida por Feuerbach e defende o princípio de que essa não é a forma única e mais importante de alienação; é o efeito da alienação real que acontece no trabalho ou da alienação econômica.

De maneira geral, segundo o autor, a alienação consiste na relação contraditória entre o trabalhador e o produto de seu trabalho; o trabalho alienado se caracteriza como algo externo ao trabalhador, que não faz parte de sua natureza, conseqüentemente, o homem não se enxerga ou não se realiza nesse fazer humano e

nem o considera como uma Atividade. Ao trabalhar, o homem não se sente bem, não desenvolve suas máximas potencialidades e nem explora livremente suas energias físicas ou mentais, ao contrário, as exaure, e se vê muitas vezes, deprimido e exausto ao realizar suas tarefas profissionais. Duarte (2004) se dedica ao estudo da alienação e afirma que o desenvolvimento da consciência humana foi historicamente estruturado pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada. Nessa realidade, o trabalho passa a ter um valor monetário e se torna uma atividade indiferente à tarefa específica, particular nele envolvida e indiferente à sua finalidade real. Os vários tipos de trabalho se transformam em meio de sobrevivência no capitalismo, o que desloca o sentido do trabalho unicamente para a sobrevivência do sujeito. O trabalhador contribui, assim, para a atividade reprodutiva na sociedade capitalista sendo, esta atividade, o meio pelo qual o capital se preserva e se reproduz. Acontecem, então, os processos psicológicos de ruptura entre significado e sentido das ações humanas envolvidas no trabalho.

Nas palavras de Duarte (2004, p. 59),

no que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas conseqüências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade do trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos e valores que o enriqueçam como ser humano.

Nunes (2013, p. 32, grifos do autor), contribui para ampliarmos o entendimento do que seja alienação ao dizer que

segundo Mészáros (2006), [...] a alienação é caracterizada pela universalização do mercado, onde tudo é transformado em mercadoria, tudo passa a ter valor de troca e isso leva também à conversão dos seres humanos em objetos a serem comprados e comercializados; e pela fragmentação do social em individualismos egoístas, no que tange a fragmentação de sua consciência apartada da necessidade e da importância do coletivo para seu próprio desenvolvimento, onde o que vale é o ser isolado de toda a sociedade, suas particularidades, fazendo desse egoísmo um ser metafísico que garante a manutenção do seu “culto à privacidade”.

Além dessa fundamentação, a Teoria Histórico-Cultural oferece outros subsídios que permitem pensar a atuação do professor no jogo de papéis, por isso, amplio esta discussão quando da análise dos dados presentes no núcleo temático *Papel do professor*. Na sequência, dedico especial atenção à entrevista como procedimento de produção de dados.

1.3.1.2 A entrevista

Outro instrumento de geração de dados utilizado neste trabalho foi a entrevista, cujo objetivo foi fazer as crianças falarem do que sabem, afinal, elas sabem muito mais do que pensam que sabem. É preciso acentuar que entrevistar crianças pequenas é muito difícil porque elas quase nunca experimentam essa forma de interação e podem não ter experiência de conversar com adultos em entrevistas. Poucas crianças são procuradas para ensinar coisas de suas vidas aos adultos (GRAUE; WALSH, 2003).

A entrevista se caracteriza por um discurso único diferente do de uma conversa normal, e o primeiro passo para sua realização consiste em negociar o processo, expressar do que se trata e como se faz. Os autores acima sugerem que criemos novas maneiras de fazer entrevista e esperemos que as crianças aceitem esse tipo de abordagem. A investigação com crianças pode ser definida como um processo indireto e repetitivo, e, especialmente a entrevista deve ser utilizada de maneira informal. Sabemos que a maior parte do que as crianças sabem, sabem implicitamente e ensinam o investigador de maneira indireta.

Nesta pesquisa, as crianças foram entrevistadas individualmente para elucidar atribuições de sentido a dados produzidos. Também, foram entrevistadas em grupos de três crianças para facilitar a compreensão de falas inaudíveis das gravações realizadas nos jogos, o conhecimento dos enredos explorados e as atitudes dos sujeitos pesquisados. Procurei ainda conversar informalmente com as crianças dentro e fora dos jogos infantis quando falavam sobre o contexto social onde viviam.

As conversas informais também aconteceram com todas as crianças em rodas de conversa nas quais elas narravam fatos. Nesses encontros, apresentavam suas concepções sobre o jogo infantil, nomeavam os meninos que brincavam de enredos femininos, demonstrando forte presença da questão de gênero que também apareceu nos jogos. Elas ainda descreviam como brincavam em suas casas e contavam onde os colegas se escondiam para brincar; o porquê de suas disputas no jogo, bem como sua

preferência pelas brincadeiras de cabeleireiros, médicos, enfermeiras e mães em detrimento aos papéis de bandido, de bebê e de babá.

As entrevistas informais envolviam as crianças individualmente, especialmente quando era necessário retomar situações de jogo. Nessa atividade eram apresentadas fotografias no computador e esclarecidas dúvidas sobre o conteúdo de algumas brincadeiras que apresentavam falas não compreendidas nas gravações em áudio. Essas interações confirmavam ou não impressões sobre temas de jogos e também serviam para retomar diálogos que enriqueciam a análise dos dados. Essas atitudes foram tomadas devido ao esclarecimento teórico oferecido por Graue e Walsh (2003) que chamam a atenção para a importância de se oferecer atenção às conversas das crianças para que elas possam ser usadas como entrevistas. Segundo os autores, a valorização das interações breves, ou não, contribuem para uma compreensão do que falam as crianças. Para assim agir, o pesquisador deve se adaptar rapidamente ao contexto, sendo essencial estar onde as crianças gostam de falar e sentar ao lado delas para conversar informalmente.

Os autores, anteriormente citados, também chamam a atenção para a importância de se entrevistar as crianças sempre que possível, no entanto, aconselham critério na escolha da ocasião, uma vez que não se deve fazê-lo quando estiverem envolvidas em atividades mais importantes para elas. Pensando nisso, antes de me dirigir à escola para entrevistar as crianças, agendava um período em que elas não estivessem envolvidas com o jogo infantil ou em outras atividades escolares, aproveitando momentos livres em que elas espontaneamente aceitavam conversar.

Algumas entrevistas foram realizadas concomitantemente às anotações feitas no diário de campo, quando as crianças se aproximavam indagando sobre as anotações organizadas no caderno de registro. Essas interações foram convenientes e ao perceberem que o conteúdo das anotações se referia às suas atitudes no momento do jogo, as crianças expressavam suas impressões sobre as brincadeiras realizadas. Falavam dos dias em que eu não estava no campo de pesquisa e mostravam que alguns enredos observados eram neles repetidos. O motivo dessa repetição será elucidado quando da apresentação e análise dos dados. As entrevistas explícitas e formais eram preferidas pelas crianças que diziam se sentir como nas entrevistas dos programas de TV, no entanto, eu não dispunha de um roteiro.

Vale considerar também que o processo de entrevista é interativo, em outras palavras, é melhor fazer perguntas curtas durante um longo período de tempo tendo em

mente que as entrevistas são feitas junto com as observações. Essa maneira de produção de dados também é prolongada e “[...] qualquer resposta simples dada numa entrevista é situada dentro de um registro de dados muito mais amplo, o que permite ao investigador fazer juízos acerca da credibilidade do que foi dito e de quem o disse.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 148).

Nas entrevistas informais, as crianças confidenciavam emoções, vivências e impressões utilizadas na elaboração dos questionamentos pertinentes. Já as observações foram fundamentais para a geração de dados e delinearão emoções, gestos, diálogos implícitos nas trocas de olhares e de expressões não verbais entre as crianças, enfim, retrataram dados que somente um observador atento pode captar. Embora, ao longo da discussão sobre entrevista e observação, tenha abordado a questão do registro dos dados produzidos, na sequência explicito um pouco mais sobre a sua organização.

1.3.2 O registro de dados

Gerar dados é fácil, “[...] aprender a transformar os dados num registro de dados trabalhável é que é um processo mais lento” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 154). Construir registro de dados é maçante, penoso, exige horas de trabalho; para facilitar esse processo, o pesquisador deve ser organizado e disciplinado. Deve ter em mente que as notas de campo, fragmentadas, imprecisas, registradas às pressas, desordenadas, enigmáticas e repletas de abreviações devem ser trabalhadas e desenvolvidas, assim que coletadas, para facilitar a visualização da experiência de campo. Essas recomendações mostram que devemos ter o máximo de cuidado ao elaborar os registros de dados tendo em mente que “a memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 158) e se essas atitudes não fizerem parte do trabalho do pesquisador, a investigação pode se transformar apenas em recordações (GRAUE; WALSH, 2003).

No campo de pesquisa foco deste estudo, o barulho era intenso, conforme assinalado; nele havia mais de quarenta crianças brincando o que exigia rigor na organização dos dados, por isso, segui as recomendações de Graue e Walsh (2003) que mostram a necessidade de um planejamento para a produção de dados, tendo em mente o tempo despendido para a produção, registro, e para a interpretação de dados. Conforme assinalado, realizei visitas ao campo de pesquisa a cada quinze dias, durante três meses, e gravei os jogos de papéis durante uma hora e meia. Desse modo, procurava

transcrever imediatamente as gravações tanto dos jogos quanto das entrevistas tendo em mente que o registro de dados é a transformação dos dados brutos em dados organizados, facilmente acessíveis. No caso da pesquisa em foco, o registro dos dados foi realizado no diário de campo em um *notebook*, uma vez que, a partir do estudos de Graue e Walsh (2003) percebia que o entendimento dos dados registrados no caderno de observações eram esparsos e só tinham sentido para mim. Esses dados se reportavam a falas importantes das crianças, horário de início e de término da produção de dados e às informações coletadas em documentos da escola, dentre outros detalhes aos quais já me reportei.

Os registros também retratavam observações referentes ao espaço físico, ao estado emocional dos pesquisados, seu vestuário, escolhas de enredos e de parceiros para os jogos, os locais preferidos para as brincadeiras, dentre outros detalhes. Considerava importante focalizar como, quando e onde as crianças brincavam, suas expressões não-verbais, permanecia atenta a detalhes que poderiam ser confrontados nas transcrições das gravações ou nas observações das fotos. Também eram registrados eventuais problemas técnicos com o equipamento a fim de corrigir erros e de acrescentar informações à metodologia do trabalho. Do caderno de registros também constavam anotações do que acontecia antes de cada dia de produção de dados, mormente com relação ao preparo, manuseio e manutenção do equipamento; lista de tarefas a serem realizadas na escola como, por exemplo, a solicitação de documentação para a pesquisa, dentre outras providências. Também anotava dados obscuros presentes no jogo, passíveis de serem esclarecidos por meio das entrevistas, tendo o cuidado de registrar o nome das crianças a serem convidadas para sua realização. Um exemplo de dado obscuro surgiu na observação do jogo “Mulher lenhadora” em que uma criança brinca sozinha com bonecas e outros brinquedos e com eles conversa em voz baixa. Essa atitude impedia o entendimento do conteúdo da conversa e me conduziu a supor que a fala interna estava presente no jogo.

Tal suposição foi influenciada pela concepção por mim apropriada, a partir dos estudos de Vigotski (2001) para quem, em linhas gerais, a fala interna emerge quando a criança objetiva, por meio da fala, a apropriação das formas sociais de conduta presentes no processo de formação das funções psíquicas interiores e pessoais. Nesse processo, a fala do outro orienta as ações e a atenção da criança para as atitudes humanas e para as formas de ação sobre o mundo. Ao objetivar a fala externa a criança chama a atenção dos sujeitos com os quais se relaciona para suas necessidades e

desejos. Passa então, a usar a linguagem para compreender o outro e para regular sua relação com o mundo e o faz ao falar para si mesma. A linguagem assume então, a função auto-reguladora e a criança se torna capaz de planejar e realizar suas próprias ações por meio da fala. A fala interna mostra que o processo de apropriação da linguagem é social e que a construção do pensamento acontece em duas vias, nas relações intersíquicas e intrapsíquicas, vai dos processos socializados para os processos internos.

A fala interior, ou discurso interior, é a forma de linguagem interna, que é dirigida ao sujeito que a emite e não a um interlocutor externo. Esta forma de comunicação da criança para consigo mesma, mostra a reestruturação do pensamento e da linguagem em um lento processo acúmulo de mudanças mentais estruturais que conduz a criança a incorporar as estruturas de fala que ela já domina como estruturas básicas de seu próprio pensamento. A fala interior não tem a finalidade de comunicação com outros, representa uma espécie de linguagem pessoal, sendo fragmentada e abreviada.

A suposição de que a linguagem interna estava presente no jogo, acima citado, foi por mim afastada quando, em entrevista informal, capto que, enquanto brincava, a protagonista conversava com sua “filha” (boneca) em tom de voz baixo, como fazemos quando acalmamos nossos bebês para dormir. Essa manifestação me conduziu a analisar o jogo pelo ponto de vista das peculiaridades do jogo solitário e a observar esta fase em que o sujeito atribui papéis aos objetos e aos brinquedos. Essa providência me conduziu a perceber que, talvez, a criança estivesse reproduzindo a atitude das mães quando embalam os bebês e cantam ou sussurram canção de ninar. Poderia, estar manifestando um nível primário e até mesmo empobrecido da atividade do brincar em que o diálogo acontece de forma limitada entre o personagem representando e os objetos ou brinquedos. Conforme dito, optei pela análise do dado desse ponto de vista e oportunamente, elucidarei minhas impressões a partir do enfoque dos autores da Teoria Histórico- Cultural.

Nos registros eram focalizados assuntos a serem abordados em orientações e mudanças de última hora que aconteciam na rotina. O trabalho de organização de dados se dava o mais rápido possível a partir dessas anotações e das outras formas de produção de dados, exigia silêncio e concentração para ouvir atentamente as gravações, transcrevê-las e anotar no corpo delas os eventuais núcleos temáticos; por isso, eu trabalhava à noite em local silencioso. A elaboração de uma legenda de cores para

marcar os temas encontrados nas gravações e identificação das crianças por número ou por nomes fictícios facilitou a localização das crianças em contextos variados das gravações. Delimitei, então, os sujeitos em suas repetidas manifestações, e, se assim não o fizesse, a impressão que se poderia ter é que a cada jogo eram envolvidas crianças diferentes. As orientações resultavam em aprimoramento da identificação teórica oculta nos dados produzidos, o que implicava novo olhar aos textos selecionados para o trabalho e para a indicação segura de fundamentação teórica. Do meu ponto de vista, essas intervenções foram decisivas para o desenvolvimento da pesquisa.

Dos dados registrados foram retiradas informações para o texto definitivo, quando era realizado um breve tratamento dos dados. Nesse momento, era construído o registro e sua interpretação porque os dados não podem falar por si próprios; eles precisam ser trabalhados para adquirirem sentido e “quanto mais tempo passarem sem ser tratados, menos terão a dizer” (GRAUE; WALSH, 2006, p. 160). Esse trabalho exigiu disciplina, concentração e paciência e envolveu muito tempo. Como o ruído das gravações era intenso, para identificar as falas das crianças era necessário voltar várias vezes a gravação. Isso exigia um trabalho atento às gravações que, somente quando transcritas, se tornam parte do registro de dados; antes de serem analisados, os dados precisam ser trabalhados (GRAUE; WALSH, 2003). Para os autores, embora o trabalho de interpretação de dados percorra todo o processo de pesquisa, somente após a construção de um registro é que ela efetivamente ocorre. Desse modo, a sua geração deve preceder as outras etapas.

A recomendação para não se interpretar dados antes de tratá-los se deve ao fato de que, se essa interpretação precisar ser refeita, é possível que não se encontrem dados para isso. Disso se conclui que o registro de dados é a alma da pesquisa e “[...] quando se passa para uma generalização sem um registro robusto com pormenores concretos, não se está a descobrir nada, está-se a inventar” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 160).

Nesse trabalho, o processo de geração de dados deve ser realizado com detalhes, e o pesquisador deve partir do princípio de que não se lembrará de nada, por isso é necessário que as anotações sejam cada vez mais detalhadas na medida em que a pesquisa avança. Uma vez gerados e organizados, faz-se necessário atribuir-lhes sentido por meio de sua interpretação. Embora o trabalho de interpretação de dados percorra todo o processo de pesquisa, somente após a construção de um registro de dados é que ele efetivamente ocorre. Desse modo, a geração deve preceder as outras etapas. O

processo de interpretação compõe outro momento da pesquisa e será abordado na sequência.

1.3.3 A análise ou a interpretação de dados

A abordagem interativa visa contextualizar a interpretação e os outros aspectos do processo de investigação, “o objectivo [desse tipo de abordagem] é manter as ideias e os juízos de valor tão próximos quanto possível do campo de investigação, para alcançar tanto relevância como vibração, capazes de gerar uma interpretação próxima da fonte local” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 190). Tal afirmação é esclarecida pelos autores ao afirmarem que

nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil, e o desafio, de dar sentido àquilo que foi aprendido. A este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu *a arte da interpretação*. Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor. A prática desta arte permite ao investigador-*bricoleur* (Lev-Strauss, 1966, p.17) traduzir o que foi aprendido para um corpo de trabalho textual que comunique esses entendimentos ao leitor. (DEZIN, 1994 *apud* GRAUE; WALSH, 2003, p. 191, grifos do autor).

A interpretação é um processo complexo, recursivo e composto pelas fases teórica e metodológica. Nesse trabalho, o pesquisador gera dados para serem transmitidos aos leitores; constrói, assim, um texto e cria uma narrativa para o leitor consumir (GRAUE; WALSH, 2003). Os autores afirmam que a investigação interpretativa pode se reportar à agregação categórica verificada na acumulação de exemplos de conceitos importantes ou interpretação direta, e que o pesquisador pode eleger núcleos temáticos elucidados pela teoria que fundamenta sua investigação. Oportunamente, retomo a definição dos núcleos que compõem este trabalho.

Graue e Walsh (2003) afirmam que a pesquisa interpretativa é composta por descrição, análise e interpretação e envolve a tarefa de contar a explicar.

Para os autores,

[...] a interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a “realidade”. Para uns um processo faseado altamente analítico repleto de visões pessoais e intuição. [Focalizada como tarefa processual ou próxima a processos analíticos] [...] a interpretação é complexa, confusa e totalmente resistente a

receitas. Possui também elementos passíveis de aprendizagem e que podem ser criticados metodologicamente. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 192).

Nesse sentido, os autores focam a discussão na dicotomia Ciência-Arte e afirmam que

[a] interpretação é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro [...] [que apresenta] [...] elementos subjetivos e objetivos que se entrecrocaram de maneira a provocar a fusão dos termos. [Desse modo] [...] trata-se de uma ciência romântica – poética, mas plena de trabalho penoso e muita fadiga. Interpretação é criação de significados que são activos e perpassam todo o trabalho de investigação interpretativa. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 192).

A interpretação é um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objeto, experiência ou texto; é transformadora e ilumina a experiência (GRAUE; WALSH, 2003). Enfim, oferece significado às vivências da pesquisa. “Assim concebido, o significado não está no texto nem a interpretação precede a experiência ou a sua representação. O significado, a interpretação e a representação estão profundamente interligados entre si” (DEZIN, 1994 *apud* GRAUE; WALSH, 2003, p. 192).

Acredito que a abordagem de pesquisa etnográfica interpretativa se coaduna com pesquisa de abordagem Histórico-Cultural porque, segundo Freitas (2009), Vigotski defende o estudo dos fenômenos no contexto vivo em que eles acontecem, em seu processo. Segunda a autora,

pela importância que deu ao método, Vygotsky é considerado além de um estudioso das questões psicológicas e da linguagem, um metodólogo. Para ele a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (idem, p.74). Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. Enfrenta assim a discussão entre os conceitos de descrição e explicação. Insiste que a descrição revela o aspecto exterior de um fenômeno, o seu fenótipo, mas que não explica as suas relações dinâmico-causais, o seu genótipo. Assim, a descrição deve ser completada pela explicação indo da aparência para a compreensão de seu aspecto interior. É necessário não deter-se apenas na concretude do fenômeno, nos limites da descrição, mas avançar para a explicação buscando causas, relações, mudanças. (FREITAS, 2009, p. 11).

A interpretação como forma de tratamento dos dados foi elaborada tendo em mente a organização de dados em núcleos temáticos. Estes remetem a uma escolha intencional e ideológica do pesquisador com o propósito de refletir e refratar uma realidade (PADILHA, 2006) e, além disso, buscar a compreensão das interações entre as crianças. Ao pensar os núcleos temáticos que norteariam a organização e a análise dos dados me deparei com a possibilidade de trabalhar mais de um núcleo em um mesmo enredo observado. Um exemplo disso se deu em um jogo cujo foco poderia ser “fala interna” e, para entendê-lo, foi organizada uma entrevista com a criança protagonista da brincadeira. Enquanto ela olhava as fotografias na tela do computador, fez revelações inesperadas quanto a outros aspectos do enredo que envolviam “questões de gênero”, de “papéis relevantes e subalternos/temas proibidos”, dentre outros. Os diálogos por ela lembrados se bifurcavam com falas registradas no diário de campo e sinalizavam para uma ótica do jogo diferente da inicialmente cogitada.

Outro problema apareceu quando um núcleo temático tinha seu início em um jogo e continuava ou era concluído em outro. Isso ocorria quando algumas crianças circulavam com seus personagens por vários enredos como acontece na vida quando, por exemplo, um assistente social ou um enfermeiro de posto de saúde visita os pacientes em suas residências para agendar consultas ou para controlar a frequência nos exames de rotina e em tratamentos médicos. Esses exemplos mostram o que Padilha (2008) classifica como contradições e inter-relações encontradas nos núcleos temáticos. Essas características se devem ao fato de que “a palavra integral não conhece um determinado objeto na sua globalidade. Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa” (BAKHTIN, 1993 *apud* PADILHA, 2008, p. 4).

Nesse viés, as palavras assumiram sentidos variados tanto para mim quanto para os sujeitos pesquisados. Nos exemplos acima, é possível perceber que as conversas informais com os pesquisados, direcionadas para elucidar enredos e definir possíveis núcleos temáticos, mostravam sentidos antes obscuros possíveis de serem atribuídos não somente ao diálogo, mas para outros aspectos da interação como gestos, olhares, sussurros, falas inaudíveis no momento da transcrição, dentre outras possibilidades que enriqueceram o trabalho de análise dos dados. Assim as palavras iguais se tornavam diferentes de acordo com a variação de nossas vivências. Isso mostra que somos a constituição híbrida das relações concretas de vida (BAKHTIN, 2003, 2010).

A Teoria Histórico-Cultural e as minhas vivências, como professora e pesquisadora, influenciaram esse olhar dialético sobre os fenômenos estudados. Também nortearam a escolha dos núcleos temáticos tendo em mente que o pesquisador deve vivenciar esse encontro com o “outro” (BAKHTIN, 2003, 2010). Essas ponderações me mostraram que, para mergulhar no mundo das crianças, no momento em que brincavam de jogos de papéis e tentar compreendê-las, era necessário prestar atenção nas pistas oferecidas por elas oferecidas.

Nesse palco constituído pelo jogo de papéis, o diálogo despontava a memória histórica das crianças e retratava mundos por mim desconhecidos como, por exemplo, a convivência com sujeitos encarcerados, as situações de roubo ou o comércio de bebês, dados analisados na próxima parte do trabalho e que remetem à importância da preocupação com a escolha de eventos para análise é importante porque

[...] o que a investigação qualitativa faz de melhor e de forma mais essencial é descrever incidentes-chaves em termos funcionalmente relevantes e descritivos e relacioná-los com um contexto social mais amplo, usando o incidente-chave como um instante concreto do funcionamento de princípios abstratos de organização social. (ERICKSON, 1981 *apud* GRAUE; WALSH, 2003, p. 227).

Desse modo, um conjunto muito pequeno de dados contribui para uma interpretação bem feita quando o investigador domina a teoria e relaciona a descrição com a interpretação por meio da compreensão do contexto. Isso acontece quando ele amplia lentamente o enfoque para incluir o maior número possível de aspectos relevantes. Nesse trabalho, a contribuição da teoria que fundamenta as interpretações pode fornecer formas de ver que vão além dos dados (GRAUE; WALSH, 2003).

Em síntese, ao longo deste capítulo, foi possível uma compreensão de que a pesquisa interpretativa envolve a atribuição particular de sentidos do pesquisador aos dados por ele produzidos no campo de pesquisa, o que conduz à produção de um olhar atento às vivências das crianças. Esse tipo de pesquisa também se estrutura em clara fundamentação teórica que inspira as interpretações do pesquisador e o conduz ao uso preciso de instrumentos metodológicos e ao tratamento de dados na tentativa de possibilitar ao leitor uma compreensão de importante atividade infantil, o jogo de papéis. A escolha dos núcleos temáticos e dos instrumentos de produção de dados reflete a busca pela realização de um trabalho de pesquisa que une a descrição à explicação.

Nesse esforço, há que se considerar a relevância da Teoria Histórico-Cultural, porque ela norteia a busca pela compreensão do objeto pesquisa no movimento da vida tal qual se apresenta ao pesquisador. Este contexto histórico-cultural deve ser valorizado como particularidade em uma totalidade social, uma vez que ambos se influenciam e se modificam. Assim, os sujeitos da pesquisa – pesquisador e pesquisado – se interagem e traçam novos rumos à pesquisa trazendo à tona suas concepções ideológicas, que, por sua vez, influem na escolha dos núcleos temáticos cujas ideias principais contribuíram para delimitar os jogos. Conforme dito anteriormente, os núcleos por mim identificados são: Papéis relevantes e subalternos/temas proibidos, Sentidos e significados/papel do professor, Linguagem e ideologia e Questão de gênero apresentados e analisados, respectivamente, nos capítulos 3, 4, 5 e 6 deste trabalho.

Na sequência, apresento brevemente, uma reflexão sobre a gênese dos jogos de papéis e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Capítulo 2 - Jogo de papéis: alguns aspectos históricos e científicos

Nesta parte do trabalho, apresento uma breve revisão literária, do ponto de vista da Teoria-Histórico-Cultural, acerca do surgimento histórico do jogo de papéis, suas premissas e sua importância para o desenvolvimento infantil. Com essa intenção, reúno indícios para mostrar o jogo de papéis como uma das formas de construção das culturas infantis. Ainda o focalizo como importante atividade que contribui para a apropriação da imaginação na infância e que promove o surgimento de uma zona de desenvolvimento proximal que impulsiona a criança para níveis de desenvolvimento qualitativamente superiores. Também reflito acerca da relação entre jogo de papéis sociais e alienação e finalmente, focalizo a linguagem como mediadora do processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis.

As pesquisas sobre o jogo de papéis não são recentes; Elkonin (1987, 1998), Huizinga (2005), Kishimoto (2000, 2002), Leontiev (1988 b), Mello (1999, 2000, 2006), Mukhina (1996), Vygotski (1995), Vygotsky (2002), dentre outros, estudam esse tema.

A importância do jogo para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar vem sendo investigada desde o século XVIII. No Brasil, essa preocupação aparece somente no ano de 1998, quando a brincadeira passa a ser considerada como protagonista na Educação Infantil, sendo entendida como direito da criança, como expressão máxima de sua comunicação, de seu pensamento e interação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998).

De acordo com o já explicitado anteriormente, na introdução desta tese, o jogo de papéis também pode ser denominado brincadeira de faz de conta, brincadeira de representação de papéis ou de representação sócio-dramática, jogo protagonizado, jogo tradicional, jogo dramático, jogo simbólico, jogo imaginativo, jogo imaginativo individual ou social, jogo turbulento e desordenado, jogo cooperativo, jogo de ficção, jogo sóciodramático, jogo criativo, dentre outros (ELKONIN, 1998; KISHIMOTO, 2000; JAPIASSU, 2001).

O fato de emprestarmos termos de outros idiomas para as palavras jogo e brincadeira que não traduzem com precisão seus significados dificulta a tarefa de diferenciá-los. Elkonin (1998) explora predominantemente a terminologia jogo

protagonizado, mas também utiliza a denominação jogo de papéis. Essas palavras foram traduzidas primeiramente do russo para o espanhol, e deste para o português.

Elkonin se dedicou à psicologia da brincadeira infantil e diferenciou o jogo de papéis da palavra jogo. O jogo de papéis é uma atividade infantil não estruturada que não possui um fim em si mesma e apresenta regras implícitas e papéis definidos. Já o jogo, propriamente dito, é composto por regras explícitas e pré-estabelecidas, histórica e socialmente, sendo realizado com um fim lúdico assim como o jogo de papéis. Em consonância com Elkonin (1998), neste trabalho emprego a terminologia jogo de papéis, atividade peculiar de reprodução dos papéis sociais encontrada nas brincadeiras das crianças cujo objetivo está no processo e no conteúdo do próprio jogo. Para tanto, utilizo a tradução literal do russo: jogo de papéis e, ao apresentar citações diretas, mantereí as terminologias apresentadas nos originais. A palavra brinquedo será empregada como o objeto suporte para o jogo de papéis.

O estudo do jogo contribui para entendermos as culturas infantis por pelo menos três aspectos:

- como forma de cultura infantil em si mesma, quando o foco do pesquisador recai sobre a catalogação dos tipos de brincadeiras bem como sobre a identificação das regras que as compõem ou sobre a maneira como as crianças organizam e desenvolvem as brincadeiras;
- como contexto no qual as crianças produzem cultura e se constituem como sujeitos históricos e sociais;
- como palco para o estudo de aspectos da infância que não se relacionam com as culturas infantis (BORBA, 2005).

essas culturas são reveladas por formas e estratégias comuns de se relacionar, pelo respeito a regras estabelecidas coletivamente, enfim, por uma cumplicidade que surge do objetivo principal das crianças: brincar junto, brincar com o outro. (BORBA, 2005, p. 56).

Na visão da autora, ao brincar juntas as crianças constroem uma comunhão cultural e uma solidariedade, compartilham significações, gestos, formas de falar, regras e valores (BORBA, 2005).

Nesta discussão, defino o jogo de papéis como contexto no qual as crianças reproduzem a cultura humana e se constituem como sujeitos históricos.

2.1 Jogo de papéis: breve contextualização histórica

Elkonin (1998) mostra que as crianças sempre brincaram, em todas as épocas e sociedades. Isso não significa que elas nasceram para brincar e que a brincadeira é instintiva e natural, mas que foi aprendida pelas crianças porque alguém lhes ensinou.

Todos os teóricos reconhecem a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, no entanto, ainda se conhece muito pouco sobre esse assunto. Elkonin (1998) afirma que, até o século XIX, o interesse dos psicólogos, pedagogos e filósofos não incidia sobre a brincadeira como objeto de investigação psicológica propriamente dita, limitava-se às descrições de como acontece essa atividade nos homens e nos animais. O autor defende a ideia de que se seguirmos essa linha não entenderemos essa “[...] atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante” (ELKONIN, 1998, p. 23).

O autor reconhece ainda que os povos viveram e vivem em diferentes condições de acordo com o nível de desenvolvimento social, e tais condições “[...] repercutem na vida das crianças na sociedade, no lugar que ocupam entre os adultos e, por essa razão, no caráter de seus jogos” (ELKONIN, 1998, p. 48 - 49). Para ele, as pesquisas mostram que o conteúdo do jogo infantil é determinado pelo desenvolvimento da vida em sociedade e seu surgimento se relaciona com o trabalho e com a atividade dos adultos, influenciado pela história da criança na sociedade. Consequentemente, a mudança nos jogos infantis se reflete na história do brinquedo. O surgimento do jogo de papéis na história é difícil de ser estudado porque implica entender o lugar ocupado pela criança na sociedade, em diversos momentos de seu desenvolvimento histórico. Depende, ainda, do raro acesso a dados acerca do caráter e do conteúdo dos jogos infantis quando de seu surgimento.

Segundo Mukhina (1996), nas etapas primitivas do desenvolvimento da sociedade anterior à civilização, caracterizada como período final da barbárie (LAZARETTI, 1988), a criança, desde seus primeiros anos de vida, era incluída nas atividades dos adultos e aprendia, na prática, o uso dos instrumentos humanos. Dessa maneira, nessa fase, não existia o jogo separado do trabalho. Elkonin (1998) confirma essas ideias ao assinalar que o jogo surgiu como uma alternativa para o preparo das novas gerações para o trabalho nas sociedades subdesenvolvidas, onde a produção cultural e a educação não se constituíam em um processo separado, com uma função especial. Nesse período histórico, as crianças eram educadas de maneira homogênea por

todos os membros da sociedade. Priorizava-se a universalidade da educação regida pelo pressuposto de que cada criança deveria saber fazer todas as tarefas executadas pelos adultos e participar de todos os aspectos da vida em sociedade. Nesse contexto, o período educativo era breve porque as crianças aprendiam desde cedo as tarefas dos adultos. Isso significa que seu desenvolvimento era concluído mais cedo do que nos momentos posteriores do desenvolvimento social.

Essa visão de jogo, como meio de educação, aparece mais claramente quando a criança passa a se integrar ao trabalho adulto por meio da atividade lúdica uma vez que não recebia um preparo especial e nem uma aprendizagem prévia para executar as tarefas exigidas pela vida em sociedade. Esse é, talvez, o marco histórico do surgimento do jogo de papéis e parece apontar para a mudança da situação da criança na sociedade. Desse modo, as crianças levavam uma vida em comum com os adultos e entre eles não existiam diferenças. As crianças se tornavam independentes precocemente e eram consideradas membros da sociedade primitiva com direitos e deveres. Eram escutadas como os adultos e se sentiam completamente iguais em sociedade, no entanto, “[...] brincam pouco, sempre do mesmo jeito, dos afazeres dos adultos, e seus jogos não são protagonizados” (ELKONIN, 1998, p. 57) mesmo dispendo de muito tempo livre e de recursos naturais que lhes ofereciam muitos materiais para brincar.

Embora não realizassem o jogo de papéis, as crianças das sociedades subdesenvolvidas não apresentavam baixo nível de desenvolvimento mental ou eram carentes de imaginação. A ausência do jogo decorria da situação especial das crianças em sociedade, da necessidade histórica daquele momento. Elas eram adiantadas no sentido de serem independentes e de terem preparo para participarem do trabalho do adulto, como tarefa social, cujo objetivo não era explorar a criança. Com as mudanças históricas e sociais surgiu a divisão social do trabalho, os instrumentos de trabalho, e as formas de produção deixaram de estar ao alcance da criança e passaram a exigir um preparo ou uma formação especial do trabalhador.

Nesse período, os adultos passaram a produzir e a oferecer às crianças cópias reduzidas e exatas de suas ferramentas para utilizarem em jogos de exercício. Aparecem então, os jogos de competição como forma de o adulto testar as habilidades da criança, e os brinquedos passam a ser valorizados em suas peculiaridades. As réplicas perfeitas dos instrumentos de trabalho dos adultos variavam de acordo com a idade e a estatura das crianças e reproduziam todas as propriedades desses objetos (MUKHINA, 1996).

Isso evidencia que o que as crianças recebiam dos adultos não eram brinquedos, mas equipamentos que deveriam saber manusear o mais cedo possível ao usá-los praticamente nas mesmas tarefas que os adultos. Nesse sentido, os instrumentos ou ferramentas confeccionados em tamanho reduzido eram utilizados de acordo com o trabalho a ser executado com eles. Por isso, as crianças, desde muito cedo, recebiam: facão, machado, arco e flecha e laços, confeccionados e adaptados para que exercitassem e aprendessem seu manejo, sob a supervisão dos adultos (ELKONIN, 1998).

Nessa função laboral da atividade e da ação com as ferramentas que foram denominadas por Elkonin (1998) como jogos de exercícios, podem ter surgido alguns elementos de situação lúdica. Tal conclusão se deve ao fato de que a criança procurava imitar o adulto na busca por identificar-se com o pescador, o caçador, o pastor ou com qualquer outra profissão na qual podia realizar uma ação parecida à do adulto. É possível que tenham surgido aí, implicitamente, exercícios elementares do jogo de papéis.

Com a mudança do caráter da produção na sociedade, as crianças permaneciam em casa com suas mães enquanto seus pais saíam para caçar e pescar utilizando técnicas mais complexas explorando, também, a agricultura de arado e a criação de gado. Nesse período da história, as crianças começavam a executar as tarefas mais simples relativas ao trabalho doméstico, do que se supõe que os exercícios com ferramentas em tamanho reduzido proporcionavam o surgimento de elementos de situação lúdica. Como esses instrumentos não eram verdadeiros, acredita-se que, ao manejá-los, a criança fingia que era o adulto na tentativa de realizar suas ações. Surgia, aí, o brinquedo no sentido próprio da palavra, como simbólico, objeto que só representa a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios humanos, com vistas a reproduzir as esferas de produção e a vida dos adultos.

Essas ponderações indicam que

[...] duas esferas da realidade [...] influem de modo diferente no surgimento do jogo protagonizado [...] a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão do homem; a esfera de atividade Das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem. (ELKONIN, 1998, p. 32).

Uma vez percorrida brevemente a origem histórica do jogo de papéis, abaixo, apresento suas premissas e sua importância para o desenvolvimento da criança.

2.2 Jogo de papéis e desenvolvimento infantil

As crianças brincam bem antes de realizar o jogo de papéis, este fazer aparece no momento em que as crianças têm compreensão da realidade em derredor; é um estágio avançado da atividade do brincar. No primeiro ano de vida, elas procuram um objeto não apenas para manipulá-los, mas para prolongar sua relação com os adultos. Os objetos então se constituem elos afetivos entre mãe e filho, e a mãe cria elos afetivos com seu filho por meio do brincar (MUKHINA, 1996). Elkonin (1998) confirma essa ideia e afirma que o desenvolvimento dos órgãos sensoriais da criança acontece em decorrência da interação entre ela e o adulto que dela cuida e que lhe ensina a explorá-los quando

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 motivos 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. (ELKONIN, 1998, p. 208).

Essas atitudes contribuem para a formação das coordenações sensório-motoras essenciais à manipulação e atuação sobre os objetos e, conseqüentemente, para a evolução da atividade lúdica da criança. Antes dos três anos, a atividade dominante é a comunicação emocional direta e, depois, objetual manipulatória, por isso, as relações estabelecidas entre a criança e as pessoas e as ações objetivas vivenciadas nesse período formam, na primeira infância, a base para o surgimento da situação lúdica (ELKONIN, 1998). Nesse processo, as crianças se apropriam do jogo de papéis, apreendem essa atividade real, objetiva, por meio da qual, procuram conhecer e participar do mundo real dos seres humanos respeitando os limites e possibilidades do período de seu desenvolvimento.

Esse pensamento vem ao encontro das premissas defendidas pela Teoria Histórico-Cultural que focalizam o desenvolvimento infantil como um processo dialético e enfatizam que a passagem de uma fase para outra é marcada por uma revolução que implica mudanças qualitativas na vida da criança. Com isso, o desenvolvimento infantil depende da inserção da criança na sociedade; é reflexo destas necessidades da criança, em seus motivos e na constituição de sua personalidade. Desse ponto de vista, a criança não é um ser isolado no mundo para nele viver naturalmente; seu desenvolvimento é concebido de maneira ativa e ela se torna sujeito

porque interage com mundo, se apropria ativamente das funções psicológicas superiores ou das formas culturalmente desenvolvidas de pensamento e de ação. Aprende a ser ela mesma sendo os outros, em um processo exterior (interpsicológico) e em um plano interior (intrapsicológico). Nesse caminho, acontece o processo de internalização por meio do qual a criança, paulatinamente, se torna humana e interioriza as formas sócio-culturais produzidas pela humanidade ao longo de sua história. Esse processo acontece no plano mental e contribui para a constituição de sua personalidade. O pleno desenvolvimento da criança depende do lugar por ela ocupado nas relações sociais e é influenciado pela mediação dos adultos que envolvem a criança na atividade mais adequada para as fases nas quais se encontra.

Esse processo é mediatizado pela linguagem, aptidão reproduzida pelo homem, instrumento indispensável ao processo de apropriação da cultura. (LEONTIEV, 1978). Portanto, é impossível separar o mundo da criança e os outros mundos, a criança e os objetos (ELKONIN, 1998).

O jogo de papéis é “uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p.19). Ela aparece no início da idade pré-escolar (dos três aos seis sete anos de idade) e é considerada a atividade principal da infância não porque a criança passe maior parte de seu tempo brincando, afinal, ela passeia, vai à escola, se alimenta, dorme, se diverte e realiza outras atividades.

O jogo de papéis é a atividade principal,

em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988 b, p. 122).

Reitero que, no jogo de papéis, o motivo reside no próprio processo e não no resultado da ação, que, ao brincar, a criança não está preocupada em aprender o uso dos objetos humanos, em exercitar uma profissão, em ser um adulto ou em conseguir realizar operações próprias dos adultos como dirigir, cavalgar, cortar cabelos, dentre outras.

O foco principal do interesse da criança é o conteúdo do processo real da atividade humana, de maneira generalizada. Ela deseja fazer algo, montar e explorar instrumentos humanos, casinhas ou cidades; o faz explorando objetos naturais e artificiais. Quando a brincadeira termina, desmonta o cenário, guarda os brinquedos ou

os objetos e abandona seus personagens. Volta a ser ela mesma porque não deseja apresentar um produto final, como um desenho ou um brinquedo construído com sucatas. Seu foco é o próprio conteúdo da ação, o *fazer* da atividade. Essa reflexão pode conduzir à impressão de que a criança não satisfaz suas reais necessidades no jogo, mesmo porque pode fazê-lo em outras circunstâncias, por meio de outras fontes de prazer. No entanto, pode-se indagar: Se as necessidades da criança não são satisfeitas, então, o que a leva a brincar?

Essa pergunta implica pensar que, embora o prazer não seja característica predominante do jogo, ele preenche as necessidades da criança, por isso estas devem ser consideradas, inclusive, nos motivos que a levam a agir enquanto brinca. As necessidades não são deflagradas pelo jogo, mas existiam antes dele, os desejos irrealizáveis da criança aparecem quando ela se vê diante de desafios ou ações que não pode realizar por estar contida por suas limitações físicas e psicológicas. Esses desafios ou desejos despertam sua atenção, tornam-se objeto de sua consciência.

Na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança, surgem tendências e desejos irrealizáveis, difíceis de serem esquecidos, pelo menos, de imediato, por isso, dizemos que surgem antes do jogo e, sem eles, o jogo não existiria. Nesse momento, acontece um salto no desenvolvimento da criança que passa a se comportar com mais maturidade e procura resolver a tensão gerada pelo que quer e pelo que não pode realizar, criando um mundo imaginário onde realiza seus desejos.

No jogo de papéis, surge a imaginação,

processo psicológico novo para a criança; representa uma capacidade especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação [...] nas crianças em idade pré-escolar [a imaginação] é o brinquedo sem ação. (VIGOTSKI, 2010, p. 109).

A criança brinca para realizar seus desejos quando pode e quando tem condições para isso. Assim que surge um novo desejo, ela não se recolhe em seu quarto ou se dirige para o quintal e brinca de jogo de papéis. Mesmo a presença “de emoções generalizadas no brinquedo não significa que a criança entenda seus motivos ou as motivações que dão origem ao jogo. Quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (VIGOTSKI, 2010, p. 109).

Estas ponderações recomendam a necessidade de se compreender e de explorar as necessidades e os incentivos que levam a criança a agir de determinado modo e em

determinada direção no jogo, para a ajudarmos a avançar para estágios de desenvolvimento cada vez mais complexos porque “todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOSTSKI, 2010, p. 108).

A criança se interessa pela brincadeira porque, por meio dela, satisfaz seus desejos e necessidades. Esse fazer oferece incentivos e motivos à maturação de suas necessidades, por isso se constitui, de maneira singular, como atividade principal da infância. Brincando de jogo de papéis, a criança conhece o que é capaz de fazer, explora suas potencialidades, mostra seu ponto de vista a respeito da sociedade onde vive, como se sente, revela sua consciência ou seu mundo íntimo na tentativa de se apropriar da cultura humana, se humanizar e se socializar. Essa atividade é o principal conteúdo que promove as aprendizagens das crianças, é a atividade lúdica que melhor propicia o desenvolvimento do psiquismo (LEONTIEV, 1988 b). Mukhina (1996) confirma essa ideia e afirma que o jogo de papéis influencia a formação dos processos psíquicos, a necessidade de comunicação e os impulsos emocionais nele presentes, conduz a criança a desenvolver a atenção e a memória ativa e voluntária e exige concentração para que ela se lembre de suas vivências.

A situação e a ação lúdica influenciam de maneira permanente a atividade mental do pré-escolar. A autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro e a imaginação é elemento decisivo no jogo de papéis, por isso, na sequência, amplio a reflexão sobre esse tema.

2.2.1 Imaginação ou liberdade ilusória?

Os desejos irrealizáveis da criança, a imaginação ou a fantasia não antecedem o brincar, são produtos deste e decorrem das necessidades impostas pelos objetos reais manipulados no jogo. Graças a essas condições, a imaginação acontece no jogo, sem esse elemento não existe brincadeira, sem imaginar a criança não cria um mundo novo onde adentra enquanto brinca, um universo suspenso, à parte da vida dos adultos, por isso Leontiev (1988 b, p. 126) assinala que a brincadeira “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente ocorreu do que imaginação”, nela a criança representa situações vivenciadas que não são fruto de sua pura imaginação. Então é possível dizer, que, a imaginação não é um elemento subjetivo que paira sobre a mente infantil de

maneira mágica e sem explicação, só acontece graça à presença dos objetos e das restrições que estes impõem ao gesto infantil e surge também, devido às limitações situacionais da criança, portanto, algumas condições materiais são necessárias para seu aparecimento.

As ações realizadas pela criança enquanto brinca não se originam de sua imaginação, mas são condicionadas pelas condições concretas dos objetos explorados. Surgem da discrepância existente entre a operação e a ação, exigidas pelo objeto, portanto, “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 b, p. 127).

A imaginação é uma função do psiquismo humano e, como qualquer função psicológica tem base biológica que permite, por exemplo, que uma criança pequena, que já sabe falar, ao ouvir uma história, involuntariamente acompanhe essa história formando imagens mentais do que está ouvindo. Essa imaginação é ainda a imaginação involuntária, uma vez que não há intenção de criar algo novo. Quando a criança pequeninha brinca com objetos, e eles são o que são, ou seja, um boneco é só um boneco que a criança manipula, essa criança ainda está vivenciando uma fase em que predomina a manipulação de objetos. Com o aparecimento e o uso da linguagem, a criança desenvolve novas conexões neuronais e consegue, com base em suas experiências práticas, desenvolver sua capacidade imaginativa, mas ainda involuntariamente. As experiências pelas quais passa, amplia cada vez mais essa capacidade; o ensino voltado intencionalmente para o desenvolvimento dessa função, levando em consideração esse plano já desenvolvido pela criança, insere a criança em situações em que ela, voluntariamente, crie algo – esse é o caminho para o desenvolvimento da imaginação criadora: uma função não mais involuntária, mas voluntária, superior. Daí a importância da intervenção do professor nos jogos de papéis. A reação entre a atividade prática da criança, suas experiências e vivências e o uso da imaginação é dialética: a atividade prática provoca a construção de imagens por parte da criança e esta sua atividade imaginativa tem, como consequência um produto final. Assim, com base no conhecimento que a criança tem da vida real, a criança, por meio de sua capacidade de imaginar, por exemplo, a vida no campo, ela é capaz de “vender cavalos” em sua imaginação – no jogo de papéis. Então, é preciso que esteja desenvolvida a capacidade de imaginar para que a relação da criança com os objetos substitutivos seja possível. Desse ponto de vista, a imaginação é condição para o brincar. Ao mesmo tempo, a criança só pode brincar de vender cavalos, por exemplo,

porque essa é uma prática social que ela conhece, portanto, esse conhecimento também é condição para que o jogo aconteça. A relação entre esses elementos não é, pois linear, mas dialética. Então, a capacidade para realizar jogos de papéis depende desses dois elementos: da experiência prática e da capacidade de criar imagens mentais, inicialmente de forma involuntária e depois, voluntariamente, ou seja, com a intenção de criar; neste caso, a presença do adulto, ensinando e propondo atividades adequadas é fundamental. Assim, quanto mais experiência prática, ou conhecimento da realidade a criança tiver, maior será a capacidade de usar a imaginação.

Nos jogos de papéis, uma das atividades infantis, a capacidade criativa se torna mais complexa e impulsiona o desenvolvimento da função simbólica da consciência refletindo na qualidade dos produtos das atividades em que a imaginação está em jogo.

A atmosfera emocional do próprio brincar é formada pelos elementos da situação imaginária, por meio da qual a criança busca realizar seus desejos irrealizáveis, no entanto, essa atmosfera emocional é alimentada pelo prazer em cumprir as regras de comportamento impostas pelo papel escolhido (ELKONIN, 1998, VYGOTSKY, 2002).

A atividade lúdica infantil apresenta momentos de desenvolvimento ou de complexificação até que se forme o jogo de papéis. Esse processo segue o caminho abaixo descrito

- .no final do primeiro período da infância, preparam-se as premissas fundamentais para a transição para o jogo protagonizado;
 - .inserem-se no jogo 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.
- [...] todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios de adultos e em atividade conjunta com estes. (ELKONIN, 1998, p. 230 - 231).

Essas informações corroboram a ideia de que o jogo aparece com a ajuda dos adultos, sendo, portanto, histórico e não se desenvolve espontaneamente. Nesse processo, as crianças muito pequenas preferem encenar a realidade e atribuir funções reais aos objetos, portanto, ainda não brincam de jogo de papéis, na essência da palavra.

Nessa fase, é mais fácil brincar do que é realmente verdadeiro, por isso, é possível verificar que as crianças pequenas brincam, por exemplo, de ser crianças e suas mães representam seus reais papéis, outras vezes, brincam de irmãs.

Nesse último exemplo,

a criança tenta ser o que ela pensa que uma irmã deveria ser. Na vida a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Entretanto no jogo, em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmãs. (VIGOSTKI, 2010, p. 111).

Nesse contexto, as crianças são provocadas a agir dentro das normas de comportamento dos papéis escolhidos, tomam consciência de suas atitudes afastando-se de si mesmas e se avaliando por meio dos personagens.

Emprestando o conceito de exotopia ou de excedente de visão, presente em BAKHTIN (2011) e GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (2009), arrisco pensar que, nessa representação da vida, ou jogo de papéis, as crianças exploram a força organizadora presente em sua visão axiológica ou conceitual do outro, que, no exemplo acima é a irmã da criança. Uma irmã não pode viver a vida da outra irmã, mergulhar com profundidade no que seja ser irmã, mas, do lugar que ocupam como personagem, único, singular, representado apenas por elas, podem, de alguma maneira, compreender uma à outra. Expressam seus olhares únicos sobre o que seja ser irmã, buscam completar-se pensando, de maneira original, sobre as atitudes e sentimentos que envolvem o ato de ser irmã. Tomam consciência, constroem um conceito sobre o que seja ser irmã, elaboram uma conceitualização sobre a relação de irmãs que estabelecem, percebem as diferenças entre essa relação e as outras porque “o que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se regra do comportamento no brinquedo” (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

As regras de comportamento surgem na situação imaginária “e o papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem um significado modificado) originar-se-ão sempre das regras” (VIGOTSKI, 2010, p. 112). Leontiev (1988 b, p. 139) atribui um valor significativo às regras presentes no jogo de papéis e afirma que

é através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra. Dominar as regras significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido.

Nessas regras, as ações das crianças diante dos objetos são impulsionadas pela linguagem, instrumento cultural carregado de significados socialmente construídos que medeia o processo de substituição dos significados e sentidos dos objetos na situação lúdica, elemento que oferece subsídios para a criança imergir de forma cada vez mais refinada na situação imaginária. Essas considerações abrem precedentes para a finalização desta parte do trabalho com uma reflexão acerca do papel regulador da linguagem no jogo de papéis, foco central desta pesquisa.

2.3 Jogo de papéis e linguagem: reflexões necessárias

Reitero que a criança brinca para escapar das restrições situacionais impostas pela realidade dos objetos e das pessoas; passa a agir num campo visual externo, não dependendo mais dos incentivos dos objetos, mas das motivações e tendências internas provocadas pelas relações que estabelece com os objetos e com as pessoas.

Para Mukhina (1996, p. 165),

o jogo exerce grande influência sobre a linguagem. A situação lúdica exige dos participantes um determinado desenvolvimento da linguagem comunicativa. A criança que não consegue expressar claramente seu desejo durante o jogo, que não é capaz de compreender as instruções verbais dos demais, é uma carga para os companheiros. A necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente.

No entanto, enquanto brinca, a criança muito pequena não consegue se libertar do campo visual imediato no qual se situam os objetos, sua força motivadora intrínseca conduz a criança a explorá-los em suas funções reais e a determinar seu comportamento.

Nessa fase, os objetos passam a ser objetos da consciência da criança; ela os observa, age sobre eles e passa a perceber suas restrições situacionais. Motivações e percepções são apropriadas e se tornam elementos centrais de sua consciência. Essa percepção se integra à reação motora e “toda percepção é um estímulo para a atividade” (VIGOTSKI, 2010, p. 113). A situação que a criança passa a viver restringe seus atos, cerceia sua liberdade e sua consciência está estruturada para assim agir e se comportar.

A criança inicia-se no jogo de papéis quando ocorre o declínio da força motivadora ou determinadora gerada pelos objetos e pelo campo visual imediato; ela passa a ver um objeto e a agir de maneira diferente com relação a ele. Passa a agir independentemente do que vê e das restrições impostas pelo ambiente imediato. Nessa

etapa, as ações imaginárias das crianças são direcionadas para o significado das situações vivenciadas na vida e reproduzidas no jogo de papéis e não se prende à percepção imediata dos objetos ou à situação que as afeta de imediato (VIGOTSKI, 2010).

A criança muito pequena não separa o campo do significado do campo da percepção visual; ela só entende o significado do que vê porque há uma fusão entre o objeto e o seu significado. A palavra ainda não apresenta significado independente do objeto e suas brincadeiras tendem a ser verdadeiras. A palavra apresenta o significado de uma localização espacial particular, de um estado emocional e de um sentido expresso ou de um objeto acessível.

Ao brincar de casinha, a criança recorda acontecimentos que marcam sua relação com a família e o modo como os objetos são empregados na vida em sociedade, no entanto, ela precisa ter objetos semelhantes aos que vê na vida real para poder brincar. Explora a panela de brinquedo em sua função de cozinhar, usa a faca de brinquedo em sua função real de cortar alimentos, explora as pedrinhas organizando-as no chão, lançando-as longe, explorando as propriedades que lhe são próprias.

Progressivamente, passa a brincar de jogo de papéis, em sua mais autêntica forma, passa a exercitar a capacidade mental de separar o pensamento dos objetos, capacidade esta que aparece na idade pré-escolar.

Segundo Elkonin (1998, p. 80),

com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar.

A palavra se liberta e ação passa a ser realizada em função das ideias e não dos objetos. Estes não apresentam mais a opacidade anterior, ganham uma espécie de transparência na qual a criança, mesmo estando diante de um objeto real, suplanta essa concretude e traz à tona a lembrança de outro objeto. Passa a enxergar não mais o objeto, mas seu significado. Pode usar a panelinha de brinquedo como um vaso e a faquinha como um espelho, é capaz de explorar as pedrinhas como sementes, frutas, enfeites, dentre outras funções.

Leontiev (1988 b) e Vygotsky (2002, 2010) chamam a atenção para o fato de que esses significados são alienados, em outras palavras, precisam de um pivô para se

tornarem claros para a criança e estes pivôs são outros objetos, semelhantes aos que desejam representar. Por isso, ao brincar, a criança escolhe criteriosamente os elementos naturais e os objetos humanos, lança um olhar detalhado para encontrar neles algum indício denotativo do objeto do qual recordam a forma e os modos de ação neles empregados pelo homem. Seu significado já foi construído socialmente, assim como o significado dos brinquedos empregados em sua função de brinquedos, mas a criança precisa de algo anatomicamente perfeito para manipular e realizar ou reproduzir os movimentos pretendidos da maneira mais autêntica possível.

Nesse caso, quando, por exemplo, a brincadeira de casamento é realizada; folhinhas ou sementes minúsculas parecem adequadas para representarem o arroz que se joga nos noivos após a cerimônia, porque podem ser acomodados nas mãos das crianças e lançados nos “noivos” (COUTO, 2007). No jogo de papéis, a criança se vê provocada a iniciar esse processo de transição ao utilizar sempre um objeto como pivô para separar o objeto de seu significado. A estrutura de percepção do mundo dos objetos se altera radicalmente, embora ela não consiga, ainda, separar o pensamento do objeto real. A dificuldade da criança ainda consiste no fato de que, para imaginar o arroz que se joga nos noivos, precisa definir sua ação usando folhinhas ou pequenas sementes, por isso, há um pano de fundo organizado para o jogo acontecer.

A apropriação da capacidade de percepção dos objetos reais indica que a criança se apropriou de seu significado, veiculado socialmente pela palavra, e não apenas de suas propriedades isoladas como cor, espessura, dentre outras. Quando a criança vê um objeto, não se prende a esses detalhes, se está diante de um relógio, por exemplo, não enxerga simplesmente uma coisa redonda, branca com dois ponteiros, não se detém em suas propriedades isoladas, mas em sua função social, por isso, vê um relógio. Por meio dessa percepção, aprendida com os adultos, é que a criança distingue as coisas porque “toda a percepção humana é feita de percepções generalizadas e não isoladas” (VIGOTSKI, 2010, p. 116) e o objeto subordina-se a seu significado de maneira geral. Mukhina (1996, p.117, 155, 156, grifos da autora) ajuda a entender a complexificação desse processo:

a criança na primeira infância age inicialmente com o objeto e mais tarde compreende o significado do objeto no jogo [...] [e que] [...] a atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil. [...] [Nele] o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui. O pré-escolar escolhe os objetos substitutos apoiando-se nas relações reais dos objetos.

Leontiev (1988 b) afirma que nem tudo pode ser tudo no jogo de papéis e que a liberdade da criança consiste apenas na escolha dos papéis, a partir daí ela se submete às regras desse papel que incidem sobre o uso de objetos específicos que possam ser usados da mesma maneira como utilizam os objetos reais.

Devido à falta de substituição livre dos objetos, no jogo de papéis, não há simbolização propriamente dita, portanto, a brincadeira é a atividade em que a criança pode explorar sua imaginação na tentativa de representar o papel de outra pessoa, para agir como ela e relacionar seu personagem com as pessoas e com os objetos (ELKONIN, 1998).

Vigotski (2010, p.116) aprofunda a discussão sobre a presença da função semiótica no jogo de papéis ao afirmar que

um símbolo é um signo, mas [quando a criança brinca de cavalinho] o cabo de vassoura não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, o seu significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição determinada.

Embora, ao brincar, a criança opere com significados desligados dos objetos aos quais deseja manipular e não pode, embora opere com significados das ações as quais está impedida de realizar por suas limitações ela precisa agir sobre objetos reais dos quais dispõe enquanto brinca, aos quais também se vinculam ações reais e sociais que lhes são próprias. Quando brinca de cavalgar, utilizando um cabo de vassoura, está realmente com um cabo de vassoura em suas mãos. Este objeto pede os modos de agir que lhes são próprios e restringe os movimentos. Ela só poderá colocar o cabo de vassoura realmente entre suas pernas, sacudi-lo com suas mãos e impulsioná-lo a se movimentar pelos passos reais de seus pés. O cavalo imaginário só poderá relinchar se a criança emitir sons por meio de sua própria boca, ele se movimentará para cima e para baixo se a criança controlar as rédeas ao erguer e abaixar o próprio cabo de vassoura com suas mãos ou puxar uma cordinha que amarra nesse objeto, assim, realiza seu desejo de cavalgar, mas só de mentirinha.

A transição do jogo de papéis representa um “estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado das situações reais” (VIGOTSKI, 2010, p. 117). Nesse

momento, a criança demonstra ser capaz de fazer com que um objeto influencie semanticamente outro objeto.

Quando brinca de *Chá da tarde*, por exemplo, ela precisa das xícaras, do bule, da bandeja e dos pires de brinquedo para separar o significado desses objetos ou separar as palavras dos objetos e exige cumprimento das normas de comportamento social presentes na relação entre as pessoas quando se reúnem para tomar o chá (COUTO, 2007).

A criança reconhece nas palavras xícara, bandeja, pires e bule as propriedades desses objetos, sua função social; não vê as palavras, mas os objetos por trás das palavras, vê o que as palavras designam, o seu significado. Nessa fase do jogo, se a criança não tiver as xícaras, o bule e os pires de brinquedo, ela não brincará porque as palavras xícara, bule, bandeja e pires, aplicadas a suas miniaturas, indicam ou significam que estes objetos estejam representados por suas miniaturas, os brinquedos. Esses objetos lembram os objetos reais, somente por meio de sua manipulação ou visualização, é possível aos sujeitos que brincam identificar seus significados socialmente construídos. Esses objetos são pontes que se reportam aos significados dos objetos reais, remetem à simbolização dos objetos verdadeiros, por isso, afirmo que, sem a presença deles, nesta fase do jogo, não haveria situação lúdica. Ao lidar com os significados como se fossem objetos, a criança dá um salto em direção à operação com significados, realiza essas operações mentais de maneira inconsciente, para, posteriormente, o realizar de maneira consciente e dominar essa atividade voluntariamente (VYGOTSKY, 2002).

Então a criança poderá prescindir dos objetos e até dos gestos e poderá brincar manipulando apenas a simbolização destes, se apropriará, então de seu uso social, de seu significado por meio da palavra.

Na brincadeira acima referida, uma das crianças utiliza bolachas reais e água para brincar de *Chá da tarde*. O respeito às regras assinala que na brincadeira não se come de verdade as bolachas, por isso ela faz o movimento de levar a bolacha à boca e de encostar o copinho com água nos lábios sem experimentá-los verdadeiramente. É capaz ainda de fingir que o chá está quente, soprá-lo para esfriar e ainda fingir que quebra as bolachas com as mãos. Quando percebe que um de seus colegas desrespeita as regras, briga e exige seu cumprimento, porque o prazer está não em comer a bolacha, mas em conter-se para representar seu papel (COUTO, 2007).

Acompanhei uma brincadeira em que uma criança brinca de fotógrafa explorando um binóculo confeccionado com sucatas (miolos de rolos de papel higiênico). Nessa oportunidade, ela escolhe um objeto no qual pode reproduzir a ação ou o gesto realizado pelas pessoas sobre a máquina fotográfica quanto fotografam, empunha com as mãos as lentes do binóculo de sucata, as aproxima dos olhos e, ao invés de afirmar que está vendo um objeto ao longe, emite o som *tic....tic...* Demonstra assim, sua intenção de explorar o binóculo na função de máquina fotográfica. Em outros momentos, verifiquei essa mesma criança explorando um jacaré confeccionado com duas caixas de creme dental. Nessa oportunidade, ela faz alguns gestos para aproximar a “boca” dele de meus cabelos, fechando-a, e, ao perceber que as caixinhas comprimem meus cabelos por longo tempo, diz que a chapinha vai queimá-los. Está brincando e procura reproduzir, da maneira mais fiel possível, as ações humanas presentes na operação de fazer chapinha (COUTO, 2007).

A criança percebe que está diante de um binóculo e de um jacaré de sucata, sabe que não fotografará e nem fará chapinha verdadeiramente, joga com os movimentos desses objetos, empregando-lhes outros sentidos. O significado às ações de fotografar e de fazer chapinha se separam das ações verdadeiras por meio de outras ações diferentes e, ao operar com os sentidos por ela atribuídos aos gestos ou às ações, a criança passa a fazer escolhas conscientes, a criar, a imaginar. Portanto, no brincar, uma ação substitui outra ação assim como um objeto substitui outro objeto, a criança subordina seus gestos, ações ou movimentos a seus significados e não a eles mesmos porque seu comportamento não se restringe mais ao campo visual imediato. Ela imprime uma ação real sobre um objeto real, mas vê outra ação, representa um movimento no campo abstrato, mas este movimento é situacional e concreto, a mudança que ocorre na criança é afetiva e não lógica.

Em pesquisa de Mestrado (Couto, 2007) vivenciei outra situação em que uma criança me estende as mãos e diz: “-Mora na rua? Tó!” Entendo de imediato que o gesto se refere à oferta de alimentação, porque antes vira a criança brincando de cozinheira de um restaurante *delivery*. Acompanho o ritmo frenético com que atende aos telefonemas de clientes, a vejo sair correndo para fazer entregas dizendo que a comida está quentinha. Estendo-lhe a mão, pego a comida, finjo mastigá-la e ainda agradeço e elogio a saborosa refeição. No entanto, só compreendo as razões que a levam a atribuir a mim o papel de morador de rua, quando, em entrevista informal, assinala que fora criança de rua e que por isso morava em um abrigo.

Percebe-se que a criança não tem nenhum objeto na mão, mas precisa do gesto de estender a mão para invocar o significado do que seja alimentar um morador de rua. Esse gesto sintetiza sua intenção de mostrar que fizera a comida, que a embalara ou que a colocara em um prato e que servia à moradora de rua, personagem que me escolhera para representar. Troca um gesto ou uma ação por outra e o significado afetivo a impulsiona a atuar sobre o significado da ação. Enquanto brinca, a criança aprende a definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a tomar parte de algo concreto. A brincadeira exige autocontrole, força de vontade, renúncia aos desejos imediatos e a criança se vê em conflito entre agir espontaneamente e se submeter espontaneamente às regras, por isso, Vygotski (2000) afirma que a brincadeira é escola da vontade porque, nela, a criança se subordina às regras para atingir o máximo prazer no jogo e, mesmo que sofra como personagem, se diverte como jogador.

A regra passa a ser objeto de desejo da criança porque é seu impulso mais forte sendo regra interna, de autocontenção, autodeterminação. Ao brincar, a criança relaciona seus desejos a um eu fictício, ao papel que desempenha no jogo e as suas regras. Ela conquista características que farão parte de sua personalidade, “tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VIGOTSKI, 2000, p. 118).

Na atividade do brincar, a criança atua com significados de objetos, apoiando-se nos brinquedos e objetos que os substituem e à medida que suas ações se complexificam, acontece a redução progressiva do respaldo dos objetos substitutivos, e as ações realizadas com eles tendem a se reduzir progressivamente. Os objetos passam a ser entendidos pela criança como uma representação, como signos ou símbolos do que as palavras nomeiam e são acompanhados pela ação com gestos abreviados e sintetizados. Esse caráter intermediário da atividade lúdica adquire, paulatinamente, a característica de atos mentais com significação de objetos. Essa significação surge no plano da fala em voz alta como fala sintética e apoia-se nas ações externas que já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético (ELKONIN, 1998).

Elkonin (1998, p. 413) valoriza esses princípios fundamentais do jogo entendendo-os como um caminho para o desenvolvimento intelectual e para a evolução do pensamento infantil. Enfatiza, ainda, que a representação das ações, por meio da fala e da exploração dos objetos substitutivos, fazem com que essas ações assumam a função de signos das atividades humanas vivenciadas pelas crianças, se realizam no nível das ideias e não precisam obrigatoriamente de sua ação prática. Os sujeitos passam a ser capazes de imaginar a situação ou o fato que lhes chama atenção e que desejam

reproduzir no jogo, exigem o cumprimento de uma sequência lógica; os elementos do jogo então coincidem com a lógica real das relações sociais vivenciadas.

Essas situações lúdicas refinadas são realizadas de maneira sintetizada e simbólica retratada nos indícios da ação completa. Nesse contexto, é possível verificar a presença de falas breves, de ações sintetizadas, desenvolvidas mentalmente e sinalizadas por meio dos objetos externando os indícios do alto nível de jogo (ELKONIN, 1998). O que atrai a atenção das crianças na vida real se torna alvo de representação; as relações humanas e a apropriação das condutas especificamente humanas aparecem plenamente. Com esse desenvolvimento do jogo, a repetição das ações já não se faz necessária. Uma criança, ao brincar, pode sair com seu carro, sem nada mencionar a respeito desse fazer; já é capaz de sonorizar o barulho do motor sem distanciar-se de onde está porque a ilusão de que o passeio foi realizado apresenta-se sintetizado no gesto e no som do barulho do carro. Surge, então, a fala como instrumento de planejamento das ações; ela as antecipa, mostrando alto nível de simbolismo na criança. As regras implícitas às relações entre as crianças e aos papéis apresentados passam a ser respeitadas, porque reproduzem as atitudes dos adultos. A fala configura-se como instrumento de expressão de emoções que concretizam as situações planejadas, pois,

[...] a criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma o jogo, o organiza, confirmando claramente a ideia 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, no faz de conta, a criança primeiramente representa o significado simbólico por meio do gesto sinalizador e da mímica, sem utilizar a linguagem como meio simbólico. Ela pode atuar e falar ao mesmo tempo, denotando um acompanhamento de suas ações; depois, desloca sua fala para o início do jogo, denotando um planejamento de suas ações. Nesse período, a criança está anotando, por meio do gesto, a palavra recém nomeada e, finalmente, quase não joga; 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 chama a atenção para o fato de que a representação simbólica aparece numa etapa mais avançada do brincar infantil.

Do acima proferido, é possível afirmar que a brincadeira se constitui importante atividade que promove o desenvolvimento global da criança, mas não é a atividade a qual ela se dedica o tempo todo. Enquanto brinca, a criança realiza ações e se comporta diferentemente do que faz na vida real, realiza desejos irrealizáveis. Suas ações, no entanto, estão subordinadas a seus significados, enquanto na vida real ocorre o contrário. O que ela pensa que pode fazer com os objetos do jogo é mais valorizado do que realmente é possível fazer com eles. No entanto, ao brincar, a criança não entra em um mundo à parte do mundo real em que vive porque não existe o mundo da criança e o outro mundo, o mundo da criança e o mundo dos objetos. O mundo da criança não é o mundo do brinquedo, porque ela apresenta necessidades básicas que precisam ser satisfeitas, inclusive estudar, atividade esta realizada pelas crianças de 5 e 6 que atualmente são incluídas no ensino fundamental. Na realidade da brincadeira, os objetos apresentam significados diferentes dos apresentados na vida real porque a lógica dos desejos suplanta a lógica real, e a vontade de satisfazer desejos irrealizáveis a domina.

A criança não se comporta da mesma maneira na vida real e no brinquedo, porque não estabelece uma relação doentia com essas esferas, caso contrário, estaria delirando. Não age e nem se comporta de maneira impulsiva ou espontânea no brincar, porque se subordina às suas regras, o que quase não costuma fazer na vida real, por isso, na atividade do brincar a criança é compelida a agir e a se comportar além do que o faz normalmente. O jogo de papéis apresenta todas as formas de desenvolvimento de maneira condensada e é uma grande fonte de desenvolvimento, sendo atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

A complexificação do jogo de papéis acontece de maneira paulatina. Inicialmente, a criança apresenta uma situação imaginária próxima da real, reproduz situações reais e emprega os objetos em sua função real. Nesse momento, as regras não são claras para as crianças, e em seu jogo há muito pouco de imaginário, porque só compreendem essa situação quando associada com algo que aconteceu realmente. Na medida em que o jogo se complexifica, passam a realizar seus propósitos de maneira consciente e intencional, e essas intenções ou propósitos definem o jogo e determinam a relação afetiva da criança com o jogo de papéis e a reprodução e reconstrução de suas relações sociais.

O jogo de papéis, em seu alto nível, apresenta regras rígidas que exigem atenção voluntária, concentração, maior regulação dessa atividade, por isso, o jogo se torna mais tenso e de certa maneira, sério. Nele, a criança é livre apenas para determinar suas próprias ações, mas estas devem se subordinar ao papel escolhido, aos significados dos objetos que a conduzem a agir de acordo com suas especificidades reais.

O alto nível de jogo, surge no processo de complexificação desse fazer. Elkonin (1998) mostra que as primeiras brincadeiras infantis apresentam uma ação simples, isolada e o objeto lúdico é explorado em sua função real. Nesse momento, fragmentos de ações da realidade são reproduzidos em uma única ação, repetida sucessivamente e a manipulação dos objetos proporciona ações de observação e de experimentação sobre as possibilidades de movimento, força e direção neles empregados. Por exemplo, ao realizar movimentos rápidos ou lentos sobre um chocalho, a criança pode perceber que os sons variam de intensidade de acordo com a força nele empregada. Ao lançar um cubo com mais ou menos força ela pode notar que este brinquedo cai mais ou menos distante dela. Pode, ainda, perceber que o lançamento de objetos pesados exigem o emprego de mais força do que os leves e que a intensidade do movimento ou da força com que são lançados influencia na distância por eles alcançada.

Em um segundo momento, o jogo, se constitui em possibilidade para a construção do pensamento generalizado, mas, a criança ainda se limita à manipulação do objeto em sua função real sem apresentar uma cadeia de ações coordenadas hierarquicamente de maneira lógica. Enquanto brinca, por exemplo, de *Chá da tarde*, ela ainda não exige que a sequência de ações envolvidas na operação de tomar chá seja seguida com rigor e de maneira hierarquizada como se vê na vida real. Então, poderá mexer a colher dentro da xícara antes de colocar o açúcar e o chá o que, em etapas mais avançadas, será inadmissível e justificará uma possível repreensão de quem não o faça. As atenções ainda não estão voltadas para a representação fiel das atitudes e ações humanas no Chá da tarde.

Em um terceiro momento, o foco das atenções e ações infantis não está mais no objeto mas na representação deste. As ações se desligam da percepção imediata e podem não ter relação direta com o objeto explorado. Um cabo de vassoura passa a ser um cavalo mesmo não o sendo e a linguagem ou a palavra passa a exercer a função dos objetos, torna-se seu substituto. Os objetos podem ser preteridos de sua existência concreta, então, a criança se apropriará dos significados dos objetos, terá um cabo de

vassoura mas a palavra cavalo será mais forte do que a imagem do cabo de vassoura real que tem diante de si. A palavra cavalo será invocada por meio do cabo de vassoura e os papéis serão representados por uma cadeia sequenciada de ações, cuja lógica deve, necessariamente, se reportar às regras de conduta da realidade ou das atitudes humanas.

Na etapa mais elaborada, quando os jogos de papéis se tornam mais complexos e se situam em seu último nível, a criança já é capaz de escolher temas ou enredos o que a leva a ampliar, escolher, variar e a concatenar ações necessárias às representações. O foco das atenções passa a ser, mais claramente, as relações sociais e os papéis nele presentes. Os jogadores, apresentam relações nítidas o que facilita a subordinação dos personagens às regras estabelecidas antes ou durante o jogo, forma-se, então, o pensamento generalizado e as crianças passam a perceber, por exemplo, que a função geral do objeto xícara consiste em ser utilizada pelo homem para tomar chá ou café, essa é o princípio geral que sustenta sua função social.

Por isso, “a essência do jogo de papéis é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” (VIGOTSKI, 2010, p. 124), sendo um tipo de jogo com regras implícitas e papéis claros e progride para o jogo com regras explícitas e papéis ocultos.

Isso significa que, na medida em que o jogo se complexifica, a situação imaginária passa a envolver a representação de diferentes e múltiplos papéis, as ações infantis se tornam arbitradas, em outras palavras, as condutas da criança passam a ser voluntárias e reguladas pelas regras retiradas da vida real e sustentam as ações lúdicas. A regra é o jogo e o prazer advém da capacidade de submeter-se a elas.

Esse processo de subordinação é que faz dos jogos de papéis uma atividade com regras implícitas nos papéis a serem representados, as regras dependem deles, só aparecem no decorrer da representação e devem ser conhecidas pelos sujeitos para a harmonia do jogo.

À medida em que a criança se desenvolve e interage com outras crianças e com adultos, passa a se interessar pelos jogos com regras explícitas e compartilhadas que envolve a imitação de um modelo pré-estabelecido pelo grupo de jogadores e conhecidas socialmente, um contrato a ser cumprido; este tipo de jogo apresenta papéis implícitos.

Para Vygotsky (2002, 2010) todo jogo com regras explícitas apresenta uma situação imaginária, mesmo que sejam oculta. Por outro lado, toda situação lúdica

contem regras implícitas ou ocultas que surgem na medida em que o jogo acontece. As regras explícitas aparecem quando seus pressupostos são expressos claramente pelos jogadores e devem a ser respeitadas por todos. Já as regras implícitas se reportam à normas seguidas automaticamente pelos sujeitos que conhecem as características do papel a ser representado e estão perfeitamente entrosados. Essas regras podem ser percebidas por um observador.

Em todos os jogos existem regras mas elas não são cumpridas nas fases primárias do jogo de papéis porque a criança as ignora e dirige suas ações por desejos impulsivos. Na fase seguinte, a consciência dos sujeitos desperta para o fato de que a ação do jogo é determinada por suas condições, resulta dos acordos estabelecidos entre o grupo e dos papéis escolhidos.

Em uma fase ainda mais complexa, as regras, não formalmente estabelecidas *a priori*, mantém o equilíbrio do jogo e não são pormenorizadas como em um tratado entre os elementos do grupo, a própria criança se obrigada cumpri-las e a respeitá-las, abandonando a intenção de realizar seus desejos imediatos. O que sustenta a brincadeira é a perseverança de todos os elementos na representação dos papéis e no cumprimento das regras ou normas nele implícitas.

Resumidamente, as formas de apresentação do jogo são determinadas pela situação imaginária explícita e regras implícitas resultantes das representações simbólicas quando, por exemplo, à babá é imposta a regra de embalar a boneca que representa um bebê. O jogo com regras explícitas e papel implícito está presente, por exemplo, no jogo de Damas em que o foco são as regras pré-estabelecidas para que as peças possam ser movimentadas na diagonal e sempre na direção do oponente enquanto a Dama pode ser deslocada na diagonal, pular várias casas para pegar uma peça ou retornar para seu campo. A preocupação dos jogadores incide sobre essas regras mas eles reconhecem que a personagem Dama é um papel representado por uma peça do tabuleiro. A situação imaginária continua, mas desta vez aparece em posição invertida.

Uma vez apresentadas as características gerais da atividade do brincar acredito ser oportuno discutir brevemente a relação entre jogo de papéis sociais e alienação tendo por pressuposto os estudos de Duarte (2006).

2.4 Jogo de papéis e alienação: algumas ponderações

Esclarecida a importância da atividade do brincar para a formação da criança com vistas a seu processo de humanização, penso ser oportuno refletir sobre a alienação na infância e conseqüentemente nos jogos de papéis sociais. Duarte (2006, p. 95) enfatiza “importância educativa da brincadeira de papéis sociais na sociedade contemporânea, uma sociedade quase totalmente dominada pela alienação gerada pelas relações sociais capitalistas.” Propõe, com esta afirmação, a retomada da defesa em torno da concepção de que a atividade de brincar “não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovem o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade” (DUARTE, 2006, p. 95), para evitar que ela dependa exclusivamente das interações infantis, porque se assim for feito a espontaneidade dominará esse fazer e as crianças reproduzirão a alienação que faz parte dos papéis sociais alienados presentes na sociedade capitalista.

Tendo em mente esses pressupostos, neste trabalho de pesquisa, procurei direcionar as atitudes e as intervenções pedagógicas por meio de um princípio que questiona a sociedade alienada, o que segundo Duarte (2006, p. 95)

não acontece com boa parte dos educadores e dos pesquisadores nos dias de hoje, os quais tendem a ignorar o fenômeno social da alienação e acabam por adotar uma visão que naturaliza o cotidiano, seja na versão idealizada do cotidiano extra-escolar como sinônimo da autenticidade da infância, seja na versão patologizante do cotidiano extra-escolar, especialmente o familiar, como gerador dos “problemas de aprendizagem” e “problemas de comportamento” que dificultariam ao até mesmo impediriam a realização do trabalho educativo na escola. É preciso romper com tudo isso e assumir uma atitude perante a alienação dos papéis sociais para que a brincadeira de papéis possa ser conduzida de maneira a que nessa atividade as crianças comecem a tomar consciência da existência dos papéis sociais e da alienação que eles podem carregar consigo. É claro que não se trata de supor que uma criança de 5 anos de idade adquira uma clara consciência do conceito de papel social ou que desenvolva uma análise crítica das origens e dos conteúdos dos papéis sociais alienados. Mas esse processo pode ter início nessa idade e desenvolver-se ao longo da subsequente formação do indivíduo. Quando chegar na adolescência, a formação dessa atitude crítica em relação aos papéis sociais alienados poderá dar um salto, desde que seja acompanhada da formação de uma visão crítica da sociedade capitalista em sua totalidade e da vida cotidiana que é própria dessa sociedade.

A defesa com relação ao processo de formação docente a respeito da importância da atividade da brincadeira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental,

decorre da importância da educação escolar na formação da individualidade humana ou na formação do indivíduo. Duarte (1993) distingue a educação escolar da educação não escolar ou espontânea, tendo por pressuposto que a totalidade do processo de formação ou de humanização do homem acontece por meio de múltiplas e distintas atividades presentes em sua vida.

Duarte (1993, 1996, 2003, 2004) oferece subsídios para se pensar a importância da educação no processo de humanização do homem ao afirmar que,

a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc. No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional [...], por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. (DUARTE, 2004, 51-52).

Desse ponto de vista, a formação individual do sujeito acontece no processo de apropriação e objetivação da experiência histórico-social, portanto,

a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos. (DUARTE, 2004, p. 49 - 50, grifos do autor).

O autor também explora as concepções filosóficas defendidas por Lukács e Heller, presentes na teoria das esferas de objetivação do gênero humano e busca entender como a ciência e a arte contribuem para o processo de objetivação humana a partir da esfera da vida cotidiana. Duarte (1993), fundamentado em Heller, denomina as objetivações da vida cotidiana como sendo objetivações genéricas em-si e as objetivações não cotidianas como sendo objetivações genéricas para si. A linguagem, os objetos, os usos e os costumes são classificados como objetivações genéricas em-si e

formam a esfera de objetivação cotidiana do gênero humano. Já a arte, a ciência, a filosofia e a política se constituem em esferas superiores ou não-cotidianas de objetivação genérica para-si. Estas são importantes para as objetivações genéricas em si porque "quanto menos alienada é a vida cotidiana em maior grau se relaciona o homem, dentro também do cotidiano, com outros níveis, superiores, das objetivações" (DUARTE, 1993, p. 69). Portanto, o processo de formação do indivíduo depende da educação escolar, no processo de formação do indivíduo, essa educação medeia as apropriações e objetivações humanas concernentes às esferas da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano.

Mais precisamente, Duarte (1993, grifos do autor) assinala que a vida cotidiana é "o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares". Distingue as atividades da vida cotidiana, das atividades não-cotidianas, tendo como fundamento a dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo. Também usa os termos *homem singular*, *homem particular* e *indivíduo* presente nos estudos de Heller, aplicando a terminologia *indivíduo* como sinônimo do termo *homem singular*, tendo em mente o significado de todo e qualquer ser humano.

O autor se refere às atividades cotidianas como sendo aquelas diretamente relacionadas para a reprodução do indivíduo, por meio da qual ele, indiretamente, contribui para a reprodução da sociedade. Já as atividades diretamente direcionadas para a reprodução da sociedade, mesmo que influenciem para a reprodução do indivíduo, são classificadas pelo autor como não-cotidianas. Mello (1996) e Duarte (1993) explicam o que seja o conceito de cotidiano e não cotidiano. Especificamente Duarte (1993, p. 73 - 74) explicita que

é importante atentar para a diferença entre o conceito de cotidiano tal como ele é formulado por HELLER e o mesmo termo com o significado de dia-a-dia, isto é, aquilo que ocorre diariamente. HELLER (1977, p.21), mostrando que seu conceito de cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia, dá como exemplo a atividade de Thomas Mann que diariamente escrevia algumas páginas de seus livros. Para HELLER essa atividade, ainda que realizada diariamente, não era uma atividade cotidiana. Também é importante assinalar que para a autora em questão, vida cotidiana não é sinônimo de vida privada, ainda que na sociedade contemporânea, a maioria das atividades constitutivas da vida cotidiana pertençam ao âmbito da vida privada, o que, para HELLER, é decorrência das relações sociais alienadas.

Faz-se necessário, então, esclarecer o que seja gênero humano uma vez que Duarte (1993 a, p. 35) entende que essa categoria se refere às "conquistas mais

significativas e duradouras para a humanidade”. Sua apropriação tem por objetivo a reprodução ativa ou a garantia, pelo homem, do estágio de desenvolvimento já atingido pelo gênero humano, a “categoria que expressa o resultado da história social humana – a história da atividade objetivadora dos seres humanos” (DUARTE, 1993 a, p.15). Desta forma, a apropriação do gênero humano garante sua perpetuação, criando as bases para seu progressivo desenvolvimento para além do estágio atual atingido.

A assimilação do conteúdo da cultura humana e da experiência geral da humanidade acumulada histórica e socialmente pode ocorrer no processo ensino-aprendizagem, portanto, o ser humano não é visto apenas como espécie, mas como sujeito no qual e pelo qual se manifesta o ser humano e as apropriações do gênero humano. A educação escolar contribui decisivamente para o processo de mediação da formação humana, medeia as atividades da esfera cotidiana e não cotidiana da vida com vistas ao processo de objetivação do gênero humano.

O autor acentua ainda que

existe uma segunda maneira de utilizar o termo cotidiano com relação à questão da educação escolar. Nessa segunda maneira, ele também é utilizado com o significado de dia-a-dia, mas existem diferenças nessa utilização em decorrência das diferenças quanto aos motivos que conduzem ao tema do cotidiano. O problema, nesse caso, não é o do distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas, mas sim o distanciamento entre a educação escolar e a vida extra-escolar dos indivíduos. Em outras palavras, o problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto um ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano. (DUARTE, 1993, p. 75).

Mello (1993, 1996) reflete sobre os perigos de confundirmos os conceitos de cotidiano e não cotidiano em educação e sua relação com a alienação. Precisamente, ressalta que na condição alienada

o homem torna-se um consumidor do óbvio na linguagem e, conseqüentemente, em sua relação mais ampla com o mundo. [...] quando o homem alienado se defronta com a filosofia, a arte, a política, a ciência, sem condições para realizar uma apropriação profunda destas objetivações, o homem apropria-se delas de maneira superficial, sem se dar conta da redução que efetua: trata objetivações superiores como se fossem objetivações cotidianas, ou seja, trata a filosofia, a arte, o conhecimento, a política com as mesmas categorias que usa para mover-se na vida cotidiana - o pragmatismo que dispensa a reflexão, o economicismo que estimula o caminho mais curto, o

espontaneísmo que abole os conflitos e que ensina que as coisas sempre foram assim.... Desta forma, o homem alienado não avança além do cotidiano. Esta é uma das maneiras como se perpetua a alienação. (MELLO,1993, p. 128 - 129).

A autora conduz a pensar sobre a relação entre alienação e humanização ao se referir à redução dessa conquista do homem na sociedade capitalista pela alienação nela vigente,

uma vez que o ser consciente dos homens é a sua vida real, sob a alienação, a relação consciente que o homem pode ter com sua existência, de fazer de sua vida seu próprio objeto – o que tornaria sua atividade cada vez mais livre -, tende a se tornar uma relação alienada, e sua possibilidade de realizar a essência humana tende a se converter em negação dessa essência, em realização de sua atividade vital como simples meio de existência. Impossibilitado, enquanto tendência, de uma relação consciente com sua própria vida, o sujeito alienado não se dá conta nem de sua genericidade nem de sua particularidade: torna-se o que na literatura sociológica moderna se convencionou chamar de massa. Considerando que, sob as relações de produção alienadas, a maioria dos homens têm sua vida restrita ao cotidiano, quando a vida cotidiana se encontra alienada, a consciência restrita à vida cotidiana também se aliena. Ou seja, quando o processo de trabalho deixa de viabilizar a objetivação da essência humana, o homem expande a relação espontânea, que mantém com sua atividade, para o conjunto de suas relações, e esta passa a dirigir sua relação com o gênero humano e com sua própria singularidade. Nesse sentido, nas condições concretas em que vivemos – adjetivadas por Marx (s/d, 302) como “pré-história humana”-, a maioria dos homens não desfruta de uma relação consciente com a genericidade, não se percebe como produto e produtor da história. (MELLO, 1996, p. 37).

Essas ponderações permitem retomar a importância das atividades promotoras de desenvolvimento infantil e especialmente as atividades principais de cada fase da vida humana com vistas a sua expansão intencional em direção ao processo de humanização do homem. A atividade da brincadeira contribui para o desenvolvimento psíquico da criança porque, nesse fazer, ela se apropriará de alguns elementos da cultura humana, de seu mundo objetivo, composto por objetos materiais e imateriais (simbólicos), com vistas a constituir sua individualidade para-si. Diante disso, atribuo importância às condições objetivas oferecidas às crianças nessa fase de suas vidas, tendo em mente que a constituição de sua individualidade para-si se forma nesse movimento. Na atividade da brincadeira, a criança conhece e se insere no contexto sócio-cultural mais amplo, apropriando-se e objetivando a cultura humana (LEONTIEV, 1988 a).

Diante do exposto, considero importante detalhar o que sejam os papéis sociais que aparecem nas brincadeiras infantis com o propósito de nos conscientizarmos ainda mais da importância das intervenções pedagógicas com vistas a superar a alienação nas brincadeiras e contribuir para a formação de personalidades livres e questionadoras dos valores veiculados pela sociedade capitalista. Esses elementos também oferecem subsídios para, posteriormente, uma reflexão sobre algumas manifestações dos sujeitos pesquisados.

Para Duarte (2006),

os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais. Os papéis sociais podem identificar-se ou não com uma atividade profissional. O papel social de pai não se identifica com uma atividade profissional, mas o papel de professor, sim. A rigor, a expressão, “papel social” é redundante, pois não existe nenhum papel que não seja social: em nosso código genético não está inscrito nenhum papel social e não está determinada alguma inclinação para vir a desempenhar um determinado papel social. Mas as relações sociais podem conectar uma característica biológica do indivíduo a um papel social, o que cria a ideia invertida de que o papel seria resultante da característica biológica. Quando o indivíduo apropria-se de um papel social, passa a ter referências que lhe auxiliam a saber como agir em determinadas situações sem ter de constituir por inteiro seu comportamento a cada situação. Nesse sentido, o papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividade que compõem sua vida. Isso se revela, por exemplo, no forte caráter normativo dos papéis sociais, ou seja, eles têm sempre uma considerável carga de regras a serem observadas com maior ou menor flexibilidade. (DUARTE, 2006, p. 90, grifos do autor).

Alguns fatores da vida cotidiana fundamentam os papéis sociais um deles é a imitação de comportamentos corriqueiros classificada por Duarte (2006, p. 91) como “sistemas consuetudinários estereotipados” relativos aos reflexos condicionados do sujeito que o levam a realizar tarefas mecanicamente, em outras palavras, o homem pode “concentrar seu pensamento, a força moral, etc., nos pontos concretos exigidos pela realização de novas tarefas.” (DUARTE, 2006, p. 91). Esses sistemas se tornam alienados quando o sujeito se submete de tal forma ao papel social que não reconhece mais a essência de sua personalidade, “ao invés de o papel social ser um instrumento para o indivíduo, é este que se torna um instrumento para a reprodução do papel social.” (DUARTE, 2006, p. 91).

A orientação retrospectiva de comportamento ou a orientação pelo passado ou orientação prospectiva do comportamento ou orientação para o futuro também fundamenta os papéis. A primeira se refere às sociedades tradicionais que valorizam o passado e a segunda, marcadamente presente na sociedade capitalista. Essa orientação para o futuro

assume a forma alienada da moda, e então os papéis sociais tornam-se alienados, pois o indivíduo precisa constantemente mudar seus papéis para acompanhar a moda, como quem passa a usar uma nova marca de roupa ou de sapato. [...] Enquanto vivermos a lógica do mercado, a orientação para o futuro aparecerá predominantemente na forma alienada da moda. (DUARTE, 2006, p. 91, 92).

A relação dialética entre o interno e externo da personalidade do indivíduo também é um dos fatores constitutivos da vida cotidiana e se manifesta na questão das atitudes públicas e privadas do sujeito. A personalidade do indivíduo pode estar “dividida em papéis sociais usados nas situações privadas, e a personalidade propriamente dita atrofia-se de tal forma que o próprio indivíduo já não sabe mais quem ele é” (DUARTE, 2006, p. 92).

O autor acima ainda afirma que

quando me deixo dominar por papéis sociais alienados, então a diversidade de atividades e a diversidade de papéis, ao invés de enriquecerem minha personalidade, tornam-se cada vez mais vazias e cada vez mais dependentes da maneira de ser de cada um dos papéis sociais que represento. Nesse caso, a mudança de papéis não produz o desenvolvimento da individualidade, mas apenas a contínua alternância e substituição de papéis. A mudança de papéis não implica necessariamente a transformação e o enriquecimento da personalidade, especialmente na sociedade contemporânea. (DUARTE, 2006, p. 92 - 93).

O “dever ser” também é um dos fatores da vida cotidiana e refere-se ao que é correto ou não no comportamento e atitudes humanas. Essas normas são sintetizadas no papel social, no entanto,

quanto mais alienada for a sociedade e quanto mais alienados forem o conteúdo do papel social e o tipo de relação que o indivíduo tem com o papel social, mais esse dever-ser aparecerá ao indivíduo como algo que não exige uma justificativa racional. Nesse caso, o dever-ser dispensará justificativas, como se fosse uma imposição da natureza ou de alguma força divina. (DUARTE, 2006, p. 93).

Outro fator da vida cotidiana que forma a base do papel social é o ideal, os modelos que inspiram a formação da personalidade e de individualidade. O lado

positivo desse dispositivo consiste no fato de que ele pode oferecer modelos de integridade moral, intelectual ou comportamental que contribuem para a constituição da personalidade humana. No entanto,

na sociedade capitalista os modelos se alienam de tal forma que passam a ser os modelos criados pela mídia, totalmente vazios de conteúdo e inteiramente guiados pelo mercado. O ideal torna-se, nesse caso, algo que é capaz de guiar as pessoas, no limite, para a autodestruição, como é o caso das adolescentes anoréxicas que escolhem as *top models* como as grandes referências para a formação de suas personalidades. Os papéis sociais alienados são resultados de um tipo de relações sociais. (DUARTE, 2006, p. 93).

Essa alienação finca suas raízes na divisão social do trabalho presente na sociedade capitalista onde “o ser humano mais se deixou dominar pelos papéis sociais alienados” (DUARTE, 2006, p. 94). O sujeito pode se identificar com os papéis sociais alienados a tal ponto que pode chegar a fundir-se nele e não mais saber qual é a essência de sua personalidade, esvaziando-a de sentido. Outra forma de relacionar-se com os papéis sociais alienados consiste no distanciamento com a aceitação de suas regras,

nessa [...] atitude o indivíduo não se deixa dominar cegamente pelos papéis, mas sim deles se utiliza para tirar proveito da ingenuidade alheia no jogo das relações sociais alienadas. Esse tipo de indivíduo beneficia-se daqueles que se identificam com os papéis, isto é, beneficia-se do fetichismo dos papéis sociais. [No entanto], há um momento e uma situação em que a manipulação torna-se insuportável, e então as pessoas dão um basta e não mais aceitam serem meros objetos nas mãos de outras. (DUARTE, 2006, p. 94).

O distanciamento das regras do jogo dominante se constitui em outra atitude perante os papéis sociais alienados, porque o sujeito não fetichiza os papéis, não se identifica com eles. Ele não se sente confortável e não tira proveito dessa situação, manipulando as pessoas que se preferem os papéis sociais alienados.

esse indivíduo, na realidade sofre com a existência da sociedade alienada, ele se encontra em contraposição com o mundo em que vive; não despreza os homens que representam ingenuamente os vários papéis, mas sim o mundo que lhes prescreve tais papéis. Preserva as normas morais de épocas futuras. Não se sente à vontade na realidade; esta lhe faz sofrer, assim como também sofre por causa dos papéis que tem de representar. Gostaria de manifestar-se, de depor o seu incógnito, de estabelecer contato com os homens, de travar relações; mas não encontra nenhuma comunidade em que isso seja possível. Já não é mais um conformista, mas tampouco chega a ser um revolucionário. (DUARTE, 2006, p. 94 - 95).

Essa resistência é muito rara e é classificada por Duarte (2006) de heroica porque a luta contra a alienação é muito difícil. Finalmente, é possível falar na recusa integral como forma de o sujeito se relacionar com os papéis sociais alienados que requerem alto grau de criticidade com relação às origens dos papéis sociais alienados e

a compreensão de que a superação dos papéis sociais alienados somente poderá ocorrer com a superação da sociedade capitalista e de todas as formas de alienação inerentes a essa sociedade. A plena recusa dos papéis sociais alienados não existe sem a atitude revolucionária, isto é, sem a perspectiva de luta radical contra o capital. (DUARTE, 2006, p. 95).

Uma vez apresentadas as características dos diversos papéis sociais alienados e das atitudes humanas que surgem no processo de apropriação dessas características, é preciso enfatizar a observação da atividade do brincar que acontece espontaneamente. Este procedimento deve estar presente no trabalho educativo, enquanto as crianças brincam, para que o professor possa analisar a reprodução dos papéis alienados na infância,

mas o educador não poderá fazer isso se ele mesmo se identificar espontaneamente com os papéis sociais alienados. [...] Cabe a nós, educadores e pesquisadores em educação, questionarmos nossas ideias e nossas práticas à luz [...] [dos estudos da psicologia sociohistórica], para avançarmos na utilização da brincadeira de papéis sociais como uma atividade educativa que de fato impulse positivamente a formação da criança. (DUARTE, 2006, p. 96).

Na sequência, apresento o terceiro capítulo deste trabalho, no qual descrevo algumas situações, vivenciadas no campo de pesquisa, e procuro sustentar teoricamente sua análise. Nessa busca, retomo a fundamentação teórica ora apresentada com o anseio de atualizar e de ampliar as pesquisas de Elkonin e dos autores da Teoria Histórico-Cultural.

A apresentação dos dados não segue a ordem cronológica em que foram produzidos; as falas dos participantes foram adequadas ao Português convencional e os sujeitos das situações descritas, observadas e registradas estão identificados por número quando se trata de crianças; quando se trata de professores atribuo as letras Z, T, U, K. Quando se trata de mim utilizo a letra N, mas somente quando necessário.

Capítulo 3 – Papéis relevantes e subalternos e temas proibidos

Neste capítulo agrupo sete situações que envolvem jogos de papéis e algumas observações esparsas por mim intituladas: 1- *Ser ou não ser babá?*, 2- *Relações familiares*, 3- *Jogo do nada*, 4- *Furtando a casinha da lenhadora: que brincadeira é essa?*, 5- *O que você vai ser quando crescer? cabeleireiro ou bandido?* 6- *Vamos brincar de presidiária?* 7- *Quer comprar minha filha?*

Classifico estas situações sob o núcleo temático: *papéis relevantes e subalternos/temas proibidos* por acreditar que, ao abordarem esses enredos, as crianças mostram suas preferências e preconceitos com relação aos papéis neles desempenhados e nos levam a pensar a importância da intervenção do professor como mediador que provoca as crianças a questionar essas atitudes. A menção a *temas proibidos* se deve ao fato de julgar que alguns dos temas acima são vistos como tabu pelos sujeitos pesquisados. Essa inferência decorre de reiteradas manifestações dos sujeitos que me pareceram ser de aversão ou de reprovação a temas como violência, tráfico de crianças, assalto, dentre outros que pedem uma reflexão da construção social dos sujeitos, considerando sua condição de classe, socio-econômica, religiosa, dentre outras. Também decorre do fato de eu ter percebido, por meio de entrevistas informais e de digressões das crianças, que esses contextos eram por elas vivenciados e que dele tiravam elementos para brincar de jogo de papéis.

Jogo: Ser ou não ser babá?

As crianças 1, 9, 13 e 20 estão em pé, se olham e cobrem com um cobertorzinho as bonecas que estão deitadas sobre um pano no chão da quadra, embaixo de uma das cestas de basquete.

A criança 18 chega e se integra ao grupo dizendo à criança 9:

- Quer que eu seja sua empregada?
- Ahãã!! (murmura a criança 9 afirmativamente).
- Quer que eu seja sua empregada? (repete a criança 18).
- Ahãã!!! (murmura novamente a criança 9 afirmativamente). Agora é cuidar dela, ela fez cocô. (argumenta olhando para uma das bonecas).
- Cruz credo! Eu que não vou ver cocô!! (exclama a criança 18).
- É de brincadeira é só de brincadeira! (profere a criança 9).
- Cruz credo!! Eu que não toco em cocô!! (reitera a criança 18).
- Tem que trocar todas!! (afirma a criança 9 apontando para as outras duas bonecas que também estão no pano forrado na quadra).

As crianças 1, 9, 13 e 20 continuam cuidando de suas bonecas. Conversam baixinho e a criança 9 diz para criança 6 que se aproxima e não está participando do jogo.

- Oh! Ela é nossa empregada!

A criança 18 sai e abandona a brincadeira. As outras crianças a ignoram e se envolvem com seus afazeres sem se preocupar com a “empregada” que vai embora sem dar satisfação. (Registro da Observação 3 - 28/10/ 2011).

Relações familiares (Observação esparsa)

Em conversa informal, observando fotos do jogo *Balé da solidão*, a criança 25 descreve uma cena do jogo dizendo:

- Aqui eu fui deitar, dormir, depois fui tomar banho, depois eu acordei, faz de conta...depois eu fui para a escola, faz de conta....

(Observa outras fotos e identifica cada participante e o papel por eles desempenhados, como não se reporta a si mesma pergunto:)

- Você era o quê nesse jogo?

- Babá!

- Ah! Você era babá?

- Babá é chato.

- Ser Babá é chato por quê?

- Babá tem que cuidar de nenê, neném faz xixi, tem que cuidar, ah não...Eu falei... ah! posso ser a babá? Depois eu fiquei feliz e fui ser a babá porque não tinha nada para fazer. (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011).

Nas falas, as crianças parecem mostrar que o papel de babá é irrelevante e não merece ser representado em ambos os jogos. Bakhtin (2003, 2010) oferece subsídios para um entendimento da atitude da criança 18, que, no jogo: *Ser ou não ser babá?*, indaga à criança 9:

- Quer que eu seja sua empregada?.

- Ahããã!!! (murmura novamente a criança 9, afirmativamente). Agora é cuidar dela, ela fez cocô. (repete olhando para uma das bonecas).

- Cruz credo! Eu que não vou ver cocô!! (exclama a criança 18).

- É de brincadeira, é só de brincadeira! (profere a criança 9).

- Cruz credo!! Eu que não toco em cocô!! (reitera a criança 18).

- Tem que trocar todas!! (afirma a criança 9, apontando para as outras duas bonecas que também estão no pano forrado na quadra). (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011).

Bakhtin (2003, 2010) defende o ponto de vista de que nossas palavras revelam o que pensamos da vida, das relações que estabelecemos e o que ponderamos acerca das pessoas, de suas ocupações e de sua posição na sociedade. Por meio das palavras, tomamos consciência do mundo que nos acolhe e nos forma como sujeitos históricos.

Diante disso, o fragmento destacado parece mostrar que a criança 18 vem construindo a ideia de que a profissão babá é pouco meritória ou é de segunda categoria. Sua decisão de não representá-la no jogo é reforçada mesmo quando a criança 9 diz que é de *mentirinha* e, na sequência, mostra a realidade do jogo dizendo que necessário trocar as fraldas das crianças. As coisas pioram quando a criança 6, que não está participando do jogo, se aproxima e recebe o seguinte aviso da criança 9: “- Oh! Ela é nossa empregada!” (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011), se referindo à criança 18. Além de não querer ser babá, a criança 18 também não faz questão de ser empregada, abandona o “emprego” e sai do jogo. Nota-se que ninguém assume seu posto e as outras crianças continuam cuidando de suas “filhas” porque empregadas e babás parecem raras naquele contexto.

A valoração como forma de conceitualizar o mundo, as pessoas e os acontecimentos também é defendida por Bakhtin (2003, 2010) e direciona meu olhar para o depoimento da criança 25 que retrata cenas do jogo *Balé da solidão*. Conforme assinalado, esse dado foi produzido em uma entrevista informal e não se trata de um jogo de papéis, mas da recuperação de alguns elementos, agrupados em uma *Observação esparsa* que elucida as impressões da criança 25 com relação às *Relações familiares*.

Em um dos fragmentos do registro, a criança 25 deixa transparecer que se esquece de identificar a si mesma quando mostro as fotos com os participantes do jogo e os papéis por eles desempenhados, o que me leva a indagar:

- Você era o que nesse jogo?
 - Babá! (responde a criança 25).
 - Ah! Você era babá? (indago).
 - Babá é chato. (responde a criança 25).
 - Ser Babá é chato por quê? (pergunto).
 - Babá tem que cuidar de nenê, neném faz xixi, tem que cuidar, ah não...Eu falei... ah, posso ser a babá? Depois eu fiquei feliz e fui ser a babá porque não tinha nada para fazer. (responde a criança 25).
- (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011).

Entendo que a criança 25 parece ter vergonha de identificar-se na foto porque terá que assumir o papel de babá que, segundo ela, é um papel chato porque implica cuidar de bebê que faz xixi e que só pede para ser babá porque não tem nada para fazer e não tem outra opção. Passa também a impressão de que, no horário do brincar, cada um deve se ocupar de um jogo, escolher um papel e não ficar parado no campo de pesquisa. Estar sempre ocupado parece ser a tônica da rotina escolar e a criança 25

mostra ter se apropriado dessa ideia porque se enquadra nas relações estabelecidas para não ser excluída ou considerada fora do normal. Essas ideias podem ter sido apropriadas por ela por serem veiculadas no meio escolar onde a agenda das crianças é movimentada e todos estão sempre ocupados com alguma tarefa.

Quando a criança 25 afirma que “- Babá tem que cuidar de nenê, neném faz xixi, tem que cuidar, ah não...Eu falei... ah, posso ser a babá? Depois eu fiquei feliz e fui ser a babá porque não tinha nada para fazer” (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011) pode estar construindo uma consciência alienada com relação aos papéis sociais que devem ser por ela reproduzidos no jogo. Segundo Duarte (2006), o “dever-ser” se constitui em um dos fatores que subsidia a existência dos papéis sociais. Este fator se reporta ao que é considerado normal às expectativas do que seria o certo e o errado. Diante dessa exigência, cada indivíduo estabelece certo grau de obrigatoriedade ou flexibilidade de acordo com a importância ou à visibilidade atribuída socialmente aos papéis sociais. Esse fator se tornará mais alienado quanto menos se exigir do indivíduo uma justificção racional na qual se sobressaiam as explicações infundadas, impostas pela natureza ou por uma força divina. Diante disso, é possível ponderar que a criança 25, inicialmente, resiste à representação de um papel que não lhe agrada, o de babá, mas, devido às forças das circunstâncias, passa a aceitá-lo como natural, soberano e que não pode ser questionado.

Ela também pode estar confusa e não parece não distinguir a essência de sua personalidade das características do papel que, a contragosto, desempenha. Nesse processo, pode estar implícito o que Duarte (2006), fundamentado em Heller, denomina como um dos fatores que subsidiam a existência dos papéis sociais, a imitação ou “sistemas consuetudinários estereotipados”, que consiste na mecanização das ações próprias de cada papel social. Nesse fator, pode estar presente a alienação, quando o indivíduo não assume uma atitude autônoma perante essas ações, tornando-se preso a elas e “ao invés de o papel social ser um instrumento para o indivíduo, é este que se torna um instrumento para a reprodução do papel social” (DUARTE, 2006, p. 91). A criança 25 tenta resolver esse conflito se conformando ao afirmar “Depois eu fiquei feliz e fui ser a babá porque não tinha nada para fazer” (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011).

Mello (1993) contribui para um questionamento referente à relação entre a linguagem e a construção da consciência humana e os perigos da apropriação da consciência alienada por meio da linguagem e me conduz a identificar a obviedade

como obstáculo para que a criança 25 questione ou não aceite a representação do papel de “babá”. Em meu entendimento, sua resistência é vencida pelas circunstâncias que a envolvem no campo de pesquisa, como o fato de não poder ficar sem fazer nada. Isso parece tão óbvio para ela que se sente obrigada a desempenhar esse papel, nesse caso, não há o que se questionar, porque importa agir, ser, fazer, se comportar de acordo com o que é considerado “normal”.

Para Mello (1993, p. 121 - 124, grifos da autora)

a obviedade instala uma confusão entre o natural e o histórico. Caracteriza-se por uma aparência de naturalidade absoluta, como algo que "simplesmente é assim", que "sempre foi assim", que o senso comum não discute e aceita, dado que é natural. Nesta perspectiva, o mundo dos fenômenos humanos e da natureza humanizada produzida pela ação do homem, que é histórico, social e, portanto, transformável, aparece como naturalmente dado e eternamente igual. Esta naturalização do social e do histórico se dá através da linguagem, a partir da relação alienada do falante com o conceito - o que é uma das formas como se manifesta a relação alienada do homem com o mundo. Para BAKHTIN (1979, p.32), como classes sociais que se opõem participam da mesma comunidade semiótica, na palavra confrontam-se índices de valor contraditórios. Ou seja, a palavra torna-se uma arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta "plurivalência social do signo" é, para o Autor, um traço da maior importância, pois é este entrecruzamento dos índices de valor que torna a palavra viva e móvel, capaz de evoluir, de transformar-se pela ação histórica e social. Para o Autor, subtraída destas tensões relativas às lutas sociais, a palavra irá "infallivelmente se debilitar, degenerará em alegoria, não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade". No entanto, justamente o que torna a palavra viva, faz dela um "instrumento de refração e de deformação do ser". Na luta de classes que se trava na palavra, a classe dominante tende a conferir à palavra um caráter natural e acima das diferenças de classe, exatamente a fim de abafar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, querendo tornar o signo estático, natural, em outras palavras, óbvio. [...] Deste modo, o que era pleno de sentido (o signo), toma-se vazio de sentido, torna-se apenas forma (o óbvio).

Essas ponderações me conduzem a visualizar, novamente, a criança 25 em seu conflito entre representar ou não o papel de babá, apaziguada pelo óbvio que a conforta, que a faz feliz e a convence a realizar o que as outras crianças fazem no campo de pesquisa. As reflexões de Adorno (1995) podem contribuir para um entendimento do que se passa com a criança 25, com relação à construção da obviedade em torno do papel a ser representado e à fetichização do tempo livre. A analogia abaixo elaborada por Adorno (1995, p. 65, 66) recupera o que seja o fetichização do tempo livre:

[...] o caráter fetichista da mercadoria se apodera, através do bronzeado da pele — que, de resto, pode ficar muito bem — das

peças em si; elas se transformam em fetiches para si mesmas. A ideia de que uma garota, graças à sua pele bronzeada, tenha um atrativo erótico especial, é provavelmente apenas uma racionalização. O bronzeado tornou-se um fim em si, mais importante que o flerte para o qual talvez devesse servir em princípio. Quando um funcionário retorna das férias sem ter obtido a cor obrigatória, pode estar certo de que os colegas perguntarão mordazes: “Mas não estavas de férias?” O fetichismo que medra no tempo livre está sujeito a controles sociais suplementares. Que a indústria dos cosméticos, com sua propaganda avassaladora e inevitável, contribua para isso é tão natural e evidente quanto o é que as pessoas condescendentes o reprimam.

Diante dessa afirmação, é possível levantar a hipótese de que, quando a criança 25 afirma que brinca de babá porque não tem nada para fazer e se lamenta admitindo as agruras dessa função dizendo “- Babá tem que cuidar de nenê, neném faz xixi, tem que cuidar, ah! Não!...” (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011), demonstra sentir tédio e desgosto por ter que fazer essa escolha,

[...] tédio [que] existe em função da vida sob a coação do trabalho e sob a rigorosa divisão do trabalho. [...] Em íntima relação com o tédio está o sentimento, justificado ou neurótico, de impotência: tédio é o desespero objetivo. Mas, ao mesmo tempo, também a expressão de deformações que a constituição global da sociedade produz nas pessoas. A mais importante, sem dúvida, é a detração da fantasia e seu atrofiamento. A fantasia fica tão suspeita quanto a curiosidade sexual e o anseio pelo proibido, assim como dela suspeita o espírito de uma ciência que já não é mais espírito. Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia. Em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre. A pergunta descarada sobre o que o povo fará com todo o tempo livre de que hoje dispõe — como se este fosse uma esmola e não um direito humano — baseia-se nisso. Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco de seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre. Tanto ele lhes foi recusado e difamado que já nem o querem mais. (ADORNO, 1995, p. 67, 68.)

Esta ideologia pode estar sendo reproduzida pela criança 25, aluna na escola onde vivencia a divisão das atividades e tempos. É também criança na vida, onde a divisão social do trabalho pode estar impondo o controle do tempo livre das pessoas com as quais convive e com as quais aprende a cercear seu próprio tempo livre. A criança 24 vive o tempo livre como um *hobby* formalizado, culturalmente aprovado e não como um ócio, retratado por Adorno (1995), como o diferencial entre uma vida folgada e o tempo livre legitimado socialmente, determinado de fora.

O autor esclarece esse pormenor ao afirmar que

a expressão, de origem recente, aliás — antes se dizia ócio, e este era um privilégio de uma vida folgada e, portanto, algo qualitativamente distinto e muito mais grato, mesmo desde o ponto de vista do conteúdo -, aponta a uma diferença específica que o distingue do tempo não livre, aquele que é preenchido pelo trabalho e, poderíamos acrescentar, na verdade, determinado desde fora. O tempo livre é acorrentado ao seu oposto. (ADORNO 1995, p. 63).

Aparentemente, a criança 25 vem se apropriando dessa consciência e as forças das circunstâncias talvez a demovam de reclamar quando se apressa em satisfazer seu desejo de pertencimento ao grupo de crianças. Busca aproveitar o tempo livre para o “brincar” socialmente aprovado. Essa necessidade pode tê-la conduzido a se colocar diante da pergunta intrigante que lhe direciono: “- Ser Babá é chato por quê? [e ela diz:] Eu falei... ah! posso ser a babá? Depois eu fiquei feliz e fui ser a babá porque não tinha nada para fazer” (Registro da Observação 6 - 28/10/ 2011).

A criança 25 parece se justificar com relação ao único papel possível de ser representado no jogo, esclarece que ficou feliz em ser babá, porque não tinha nada para fazer em seu tempo livre reificado. Aparenta conflito íntimo entre ser feliz fazendo o que todos fazem e ser infeliz deixando de brincar, porque isso implica não se enquadrar nas normas escolares e nas atitudes infantis esperadas para esse momento de sua vida escolar e pessoal. Essa necessidade parecia se acentuar quando, reiteradas vezes, os professores alertavam as crianças para aproveitarem bem o tempo porque brincavam uma vez por semana.

Acredito que a criança 25 acorrenta o tempo livre que a escola lhe outorga para brincar, busca corresponder às expectativas das atividades produtivas defendidas pela sociedade como um dos compromissos da escola para promover o desenvolvimento infantil. Sua consciência não é livre e é difícil separar a criança que é dos papéis que precisa desempenhar socialmente como aluna. Esses papéis sociais penetram como uma segunda pele em sua personalidade, em suas próprias características, e ela pode sinalizar a necessidade infantil de integrar-se ou de pertencer a um grupo. Essa necessidade é nela inculcada pela sociedade contemporânea. O que resta à criança 25 além do que lhe é colocado como função ou papel social de aluna? Talvez brincar de babá para corresponder a essa função, afinal, crianças do primeiro ano devem brincar de jogo de papéis.

A criança 25 indica que em seu tempo livre ela não está realmente livre. Nele, os professores cuidam para que acidentes não aconteçam, arrebanham as turmas para que permaneçam em seu campo de visão, determinam que as crianças não gritem, enfim, o tempo livre oferecido à criança 25, parece algo coisificado, por isso, ela tem que fazer algo, desempenhar um papel, mesmo que não seja de seu agrado, porque parece viver a fetichização do tempo livre. Realiza uma pseudo-atividade pela qual parece demonstrar a necessidade de orientar sua espontaneidade, sua criatividade para algo que corresponda às expectativas do grupo onde vive. Pode desviar sua atenção, inconscientemente, para atividades aparentes e ilusórias em sua brincadeira, que, na verdade, não é o jogo de papéis que ela gostaria de realizar, mas é o que consegue e que é possível fazer naquele momento.

Uma vez discutidas, brevemente, as manifestações da criança 25 com relação à profissão *babá*, na sequência, avanço nesta discussão em torno do núcleo temático *papéis subalternos/temas proibidos* ao apresentar e analisar o *Jogo do nada*. Na medida em que mergulhar também em outros dados, tentarei entendê-los por meio de outros elementos da teoria que fundamenta este trabalho e então me deterei mais nas ideias de Bakhtin e de Vigotski.

Jogo do nada

A criança 27 está deitada em um dos cantos da quadra recoberto por areia longe do campo de visão da professora. A criança 27 está com os braços esticados e com os olhos voltados para as nuvens. Lá permanece longo tempo sozinha. De vez em quando, fecha os olhos e parece se desligar de tudo expressando um sorriso velado no rosto.

A criança 18 para diante dela e pergunta:

- Você está brincando de quê?

- De nada. (responde a criança 27 que abre os olhos fitando o céu com expressão de sorriso nos lábios e olhar atento aos movimentos das nuvens).

- Áhh?! (diz a criança 18 reticente e se retira). (Registro da Observação 7- 28/10/2011).

Nessa observação o que chama a atenção é a preocupação da criança 18 em saber do que a criança 27 está brincando, porque também pode ter construído a concepção de que é necessário sempre fazer algum tipo de jogo no campo de pesquisa e que não desempenhar nenhum papel, ficar parado, está fora de cogitação.

Bakhtin (2003, 2010) oferece subsídios para um entendimento das palavras proferidas pelas crianças e me conduz a cogitar que a ideologia referente ao que seja brincar pode se resumir no fato de realizar algo, representar algum papel, interagir com os colegas, enfim, movimentar-se no campo de pesquisa.

O autor acima mostra que a ideologia é o conjunto de ideias e crenças presentes nos vários campos da atividade humana, que se sobrepõe a nossos pensamentos e sentimentos formando nossa consciência. Isso me leva a supor que as crianças, da situação acima, estão construindo suas ideias acerca de como se comportar na hora do jogo de papéis, marcado na grade curricular e ao qual dedicam um tempo da rotina escolar.

Quando a criança 27 negocia suas impressões com a criança 18 sinaliza para o fato de ter se apropriado da ideia de que, no tempo livre, ela pode fazer qualquer coisa, inclusive nada, porque sua autonomia é a escolha, por isso ela se apresenta com expressão facial de contentamento quando aprecia as nuvens. Essa atitude me faz pensar o tempo livre como um tempo para ela, um tempo no qual pode ser criança, relaxar, sentir seu corpo na areia, ouvir o barulho das folhas derriçadas pelo vento, sentir o calor que envolve seu corpo explorando outros sentidos, enquanto suas colegas se envolvem com seus afazeres. Em sua rebeldia, ela insiste no prazer de apreciar a natureza, sem culpas, porque o tempo livre não é tido por ela como privilégio, não é paródia do tempo produtivo, quando ela aprende as matérias escolares e reproduz a sociedade mercantil.

Entendo que o “nada” a que a criança 27 se refere não significa que no tempo livre ela nada pode fazer ou que dele nada deve esperar, porque foi tolhida sua capacidade de criar ou a sua produtividade criativa. A criança 27 persegue seu anseio de felicidade, de atividade no tempo livre, busca realizar algo que faça sentido para ela, e o que parece silêncio e vazio pode significar a expressão da sua fantasia que a alimenta em seu tempo livre. Ela não parece preocupada em descansar para depois voltar a realizar as atividades escolares de maneira mais ágil e proveitosa, em esquecer-se do que seja estudar para poupar energias para quando a essa tarefa voltar. Ela simplesmente vive aquele instante, fugindo do controle do tempo livre exercido pela sociedade de consumo. Essas atitudes da criança 27 me conduzem a enxergar essência do que Adorno (1995, p. 67) considera tempo livre, porque

sempre que a conduta no tempo livre é verdadeiramente autônoma, determinada pelas próprias pessoas enquanto seres livres, é difícil que se instale o tédio; tampouco ali onde elas perseguem seu anseio de felicidade, ou onde sua atividade no tempo livre é racional em si

mesma, como algo em si pleno de sentido. [...] Se as pessoas pudessem decidir sobre si mesmas e sobre suas vidas, se não estivessem encerradas no sempre-igual, então não se entediariam. Tédio é o reflexo do cinza objetivo.

Iniciei este capítulo com estas reflexões para adiante atribuir um sentido a outros jogos observados no campo de pesquisa. Um deles é o jogo *Furtando a casinha da lenhadora: que brincadeira é essa?*, que trago agora.

Jogo: Furtando a casinha da lenhadora: que brincadeira é essa?

A criança 5, que está envolvida no jogo “Mulher lenhadora”, grita advertindo as crianças 2 e 3, meninos, que pegam seus brinquedos e saem correndo. Ela pede várias vezes para devolvê-los, se aborrece e volta para seu jogo. Expressando irritação na voz e no olhar, se dirige a mim como quem pede socorro e diz:

- Professora, ele não quer me dar. - Me dá... (diz olhando para as crianças 2 e 3 solicitando que devolvam seus brinquedos). Elas o fazem e a criança 5 volta para a caixa de luz, embaixo de um holofote onde brinca. (Arrumando a cama com um tecido que usa como capa em outros momentos desse mesmo jogo, diz baixinho:)

- Vou dormir! Para!! (diz às crianças 2 e 3 que insistem em roubá-la). Não interfiro e nem corrijo as atitudes das crianças que roubam os brinquedos da criança 5. A ação se repete, me sinto incomodada, entretanto, opto por observar mais um tempo e ouço as crianças 2 e 3 exclamarem:

- Oh! Estamos roubando tudo dessa casa! Todas as coisas!

- Tô cheio de coisas! (Diz a criança 3 para a criança 2).

- Me dá!! Me dá! (insiste a criança 5).

As crianças 2 e 3 riem, saem correndo, voltam dando passos para um lado e para outro com os braços abertos, cercando e ameaçando a criança 5 que se irrita e grita:

- Pode dar!! É nosso! (Exclama a criança 5, olhando para a boneca).

(As crianças 2 e 3 fogem. A criança 5 desiste de pedir os brinquedos de volta e retorna para seu jogo, olhando para a boneca, único objeto não levado pelos ladrões e enfatiza:)

- Vou trabalhar e você vai ficar aqui sozinha!! (Ao mesmo tempo em que grita com a boneca, a criança 5 pega alguns objetos que estão sendo usados por outras crianças, ergue as mãos empunhando-os na tentativa de bater realmente nas crianças 2 e 3 que repetem a investida.) A cena do roubo se repete várias vezes e as crianças 2 e 3 o realizam quando a criança 5 se distrai cortando a árvore ou quando, por algum motivo, se distancia de sua casinha. Nesses momentos, as crianças 2 e 3 pegam os objetos e fogem correndo e rindo. Depois de um tempo, devolvem tudo mesmo percebendo que a criança 5 não está por perto ou quando ela se retira para longe, iniciando outro jogo, aparentemente irritada e cansada de brigar com os “ladrões”.

Nas cenas dos furtos as crianças 2 e 3 pegam coisas que normalmente não interessam para meninos como boneca, maquiagem, cestinha de vime enquanto o serrote está sempre em posse da criança 5.

Em entrevista informal, a criança 5 se lembra do ocorrido no jogo e diz que quando o jogo fora encerrado, ela retornara para pegar alguns brinquedos para iniciar outro jogo. Nesse momento ela diz:

-Depois eu voltei lá, não estava nada lá e não sei quem pegou e, depois eu voltei e estava tudo lá, certinho.

- Você acha que os meninos estavam brincando de alguma coisa ou era de verdade que eles estavam pegando seus brinquedos?

- Eu não sei se era roubo ou se a gente estava brincando.

(Como durante a entrevista costumamos olhar fotos no computador, localizei algumas que retratam o jogo. A Criança 5 aponta para uma foto e diz:)

- Essa foto aqui é a dos moleques que devolveram os brinquedos. (Ficamos olhando outras fotos, a criança 5 se distrai e não se remete mais ao “furto”). (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

A criança 5 pode estar querendo sinalizar que não sabe distinguir se está envolvida em um jogo ou se as crianças 2 e 3 querem realmente roubar seus brinquedos. Essa falta de distinção talvez decorra do fato de ela ter constantes conflitos com as crianças 2 e 3 vistas disputando brinquedos no campo de pesquisa e realizando jogos referentes a roubos e assaltos. No entanto, como chegam de surpresa, podem ter impactado a criança 5 e lhe passado a impressão de desejarem imprimir uma espécie de *bulling* sobre ela. Talvez, essa investida tenha a intimidado e a conduzido a desistir de brincar de casinha com sua boneca e a mudar-se para outros lugares. Essa atitude é muito comum na realidade do bairro onde vivemos eu e as crianças. Cenas de caminhões de mudança são vivenciadas frequentemente e costumamos ouvir queixas e justificativas das pessoas de bem que dizem estar se mudando para outros bairros ou mesmo para outras cidades, porque suas casas têm sido alvo de ladrões.

Em nossa comunidade, até mesmo policiais se mudam devido a atentados constantes porque têm as vidraças de suas casas estilhaçadas ou porque sofrem violência simbólica como ameaças de morte e violência física. Essas relações pouco amistosas com traficantes e marginais mantêm as famílias dos policiais e as outras famílias sob forte pressão psicológica devido ao temor de represálias lideradas por famosas facções criminosas que aparecem em noticiários da televisão, em cenas impactantes nas quais bandidos detonam bases de segurança, matam policiais, adultos e crianças inocentes em tiroteios que liberam balas perdidas resultantes de conflitos entre traficantes ou entre eles e os policiais. Esses acontecimentos são vivenciados de forma velada tanto pelas crianças, quanto pelos adultos, porque ninguém ousa fazer denúncias ou enfrentar a criminalidade presente em uma das partes do bairro, onde se localiza a escola onde se deu esta pesquisa.

As crianças 2 e 3 são vistas brincando de ladrões em outros jogos, o que me faz acreditar que se trata mesmo de uma brincadeira e que a criança 5 as isola de seu jogo, não se curva diante de suas investidas, por preconceito com relação a esse tipo de enredo. O registro sugere que a criança 5 desiste de recuperar seus brinquedos, cansa de ser “assaltada” e se muda para outra casa, encerra o jogo, assim como talvez façam as pessoas com as quais convive. O que me leva a crer que as crianças 2 e 3 estão brincando é o fato de que “repetem o ato de roubar várias vezes, correm para fugir, riem e pegam coisas que normalmente não interessa para meninos como boneca, maquiagem, cestinha de vime [...] enquanto o serrote está sempre em posse da criança 5” (Registro da Observação 6 - 28/10/2011). As crianças 2 e 3 talvez insistam em investir contra a criança 5 porque ela brinca sozinha, sendo presa fácil para as investidas dos “ladrões”, embora ela os expulse atingindo-os com seus brinquedos.

A criança 5 persiste em brincar de lenhadora e de dona de casa porque são papéis legitimados socialmente, embora, normalmente, não vejamos mulheres trabalhando de lenhadoras. Retomarei a discussão da escolha do papel de lenhadora quando apresentar e analisar outro fragmento do jogo da Lenhadora que aparece no eixo temático *Questão de gênero*.

Acredito que, ao insistir em realizar o jogo da dona de casa e da lenhadora, a criança 5 pode indicar que bandidos não fazem parte de seu tema e que talvez esteja sendo vítima da violência real empreendida pela criança 2 e 3 por estar indefesa. No entanto, a dúvida sobre o fato de estar sendo vítima de *bullying*, promovido pelos colegas, ou de um jogo que focaliza a violência, aparece nas palavras da criança 5 quando

em entrevista informal, [...] [ela] se lembra do ocorrido no jogo (...) e diz que quando o jogo da Mulher lenhadora terminara ela retornara para pegar alguns brinquedos para iniciar outro jogo. Nesse momento ela diz:

- Depois eu voltei lá, não estava nada lá e não sei quem pegou e, depois eu voltei e estava tudo lá, certinho. (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

A dúvida se fortalece quando indago:

- Você acha que os meninos estavam brincando de alguma coisa ou era de verdade que eles estavam pegando seus brinquedos?
 - Eu não sei se era roubo ou se a gente estava brincando. (responde a criança 5). (Como durante a entrevista costumamos olhar fotos no computador, localizei algumas que retratam o jogo. A Criança 5 aponta para uma foto e diz:)

- Essa foto aqui é a dos moleques que devolveram os brinquedos. Ficamos olhando outras fotos, a criança 5 se distrai e não se remete mais ao “furto”. (Registro da Observação 6 - 28/10/2011).

O registro acima reforça a impressão de que, para a criança 5, brincadeiras de ladrões não cabem no faz de conta, porque há um discurso presente nas falas das crianças de que brincar de bandido não é bom, brincar com armas é inadequado e quem brinca com armas será ladrão. Como jogos focalizando a violência são recorrentes no campo de pesquisa, na sequência, procuro ampliar nosso entendimento acerca das concepções infantis em torno dos papéis subalternos ou de temas proibidos no jogo de papéis. Para tanto, trago uma discussão acerca dos jogos: *O que você vai ser quando crescer? Cabeleireiro ou bandido? e Vamos brincar de presidiária?*

Jogo: O que você vai ser quando crescer? Cabeleireiro ou bandido?

As crianças 4, 9, 11 e 18 são meninas e brincam de boneca.

É meu primeiro dia no campo de pesquisa. Antes explicito minha investigação para as crianças. Nesse jogo, não sou convidada para brincar e, em pé, observo o grupo.

Algumas meninas embalam suas “filhas” emitindo os sons: “Hum, hum, hum...” com o ritmo da canção de ninar “Nana nenê” conhecida no Brasil. Outras arrumam suas bonecas e conversam.

A criança 17 é um menino que trazendo um boneco do personagem Mickey, senta-se no círculo formado pelo grupo na quadra esportiva. Ele olha para as colegas que continuam brincando e conversando entre si. Aponta para alguns brinquedos em miniatura como boneca Barbie, pente, elástico, escova, lacinhos e secador e elas lhe passam esses objetos de maneira automática sem nada dizer. O menino coloca o boneco Mickey no chão e penteia o cabelo da boneca. Olhando para mim diz de maneira enfática e em voz alta:

- Eu sempre brinco de boneca, aqui todo mundo já sabe. Sabe por que eu brinco de boneca? Porque eu gosto de mexer nos cabelos dela. Meu pai é cabeleireiro e eu também quero ser quando crescer. Eu hein!! Eu não brinco com armas! Tem gente que só brinca de armas, de matar, você viu aqueles meninos? (Aponta para alguns colegas que minutos antes brincavam de atirar. O menino fala e brinca ao mesmo tempo).

- Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro? (Pergunto).

- Sim. Porque tem gente que de tanto brincar de arma, de tanto falar de arma nas brincadeiras, acabou matando alguém. (Responde a criança 18 interrompendo o diálogo).

- Eu também não brinco de arma e nem de matar, tem um menino de onze anos que de tanto falar de arma, já tem até coleção de armas e já aprontou por aí, é professora, eu não brinco não! (Diz a criança 9, entrando na conversa).

- Então vocês pensam que as pessoas brincam daquilo que serão no futuro? (Indago).

- É! (Respondem as crianças 9 e 16).

(As crianças conversam comigo e brincam concomitantemente). Ao observar o campo de pesquisa, percebo que a criança 17 é o único menino a brincar de boneca naquele momento. (Registro da Observação 2- 30/9/2011).

Observa-se, inicialmente, que o menino dialoga comigo na tentativa de justificar sua predileção pela brincadeira de boneca. No entanto, ele não o faz para as colegas, porque entre elas a explicação parece desnecessária. Isso pode ser confirmado pelas atitudes das meninas que o incluem no jogo por meio de gestos e de olhares e demonstram estar habituadas com sua presença nas brincadeiras de casinha. Elas se sentem provocadas a entrar no diálogo entre mim e o menino, e brincam concomitantemente.

Para Elkonin (1998), Leontiev (1987, 1988 b) e Vygotsky (2002), a linguagem regula as relações na brincadeira, no entanto, o diálogo entre mim e as crianças não faz parte do jogo, mas se dá concomitantemente. As crianças têm consciência de que estão brincando e que a brincadeira faz parte de uma realidade paralela da qual podem entrar e sair a qualquer momento. Essa ideia pode ser ratificada quando elas suspendem a situação imaginária, contribuem com o debate sobre brincadeiras de armas e de bonecas e voltam ao jogo. Essas interrupções são breves ou às vezes nem acontecem, porque as crianças também brincam e dialogam comigo delimitando tênues fronteiras entre a realidade e a fantasia. Essa capacidade de diferir a realidade da fantasia expressa a necessidade de equilibrarem o jogo de papéis e de se protegerem de perigos reais presentes em determinadas brincadeiras, como, por exemplo, nas de herói, quando distinguem situações de perigo e não pulam de altas janelas, porque tal atitude pode ser fatal (MUKHINA, 1996). No caso da brincadeira de babá, as crianças resolvem a necessidade de cuidarem de bebês, como fazem suas mães, utilizando bonecas e adereços semelhantes aos encontrados no mundo dos adultos. Elas sabem que não estão brincando com bebês verdadeiros, mas os veem representados nos brinquedos em miniatura que exploram sem correr riscos. A criança 17 - menino - diz que todos sabem de sua preferência pelo jogo de papéis envolvendo a boneca e que o faz porque seu pai é cabeleireiro e pretende exercer essa profissão. Explicita, assim, a concepção de que o jogo contribui para a aprendizagem do uso dos instrumentos humanos e prepara o homem para o exercício das profissões. Essa concepção parece compartilhada por outras crianças do grupo.

Essa ideia foi por elas apropriada em suas relações com os adultos e com outras crianças, entretanto, elas não brincam para aprender o uso dos objetos humanos, para desenvolver aptidões ou treinar determinada profissão, mas para aprender “a avaliar os objetos em um plano mental [...] [e este é] o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias [...] e a situar-se no lugar de outra pessoa, prever o comportamento dessa pessoa e atuar em consequência” (MUKHINA, 1996, p. 165).

O jogo de papéis contribui para a apropriação de capacidades humanizadoras, dentre elas, a capacidade de imaginar, quando as crianças manipulam objetos distantes e inapropriados para seu uso invocando os símbolos que as miniaturas das quais dispõem representam. Também o fazem quando realizam ações para as quais ainda não estão física e mentalmente preparadas, como cortar cabelos com tesouras afiadas ou utilizar secadores, objetos que permanecem fora de seu alcance. As crianças não têm a altura do adulto para executar as funções de cabeleireiro e só podem fazê-lo quando brincam. Nessas situações, se apropriam da ideia do que seja ser mãe ou cabeleireiro; exercitam capacidade de generalização, internalizam o conceito do que seja ser cabeleireiro e mãe, de maneira geral, a partir das representações presentes na sociedade onde vivem.

Bakhtin (2003, 2010) ajuda a enxergar outras nuances do diálogo acima. Para ele, o diálogo é uma das formas de interação verbal, de comunicação, e não se manifesta apenas na comunicação de pessoas fisicamente próximas. Indica a comunicação entre os sujeitos em sua realidade concreta de vida, porque o mundo é constituído por um grande diálogo, o diálogo universal. O diálogo aparece no jogo quando o menino explica os motivos que o levam a brincar de boneca. Ele o faz porque percebe que esse tipo de conversa cabe no contexto em que nos encontramos e parece ter o que Bakhtin (2003, 2010) chama de excedente da visão sobre mim. Em outras palavras, pode estar emitindo um julgamento ou um juízo de valor voltado para a possibilidade de eu estranhar sua participação na brincadeira de bonecas.

Isso parece confirmado, quando se nota que a criança 17 é o único menino a brincar de bonecas naquele momento no campo de pesquisa e demonstra estar preocupado com o que pensarei a seu respeito. Atribuo outro sentido à sua justificativa ao indagar: “- Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro?” (Registro da Observação 2 - 30/09/2011). Essa interlocução parece alterar o rumo da conversa e provoca o menino e as meninas a argumentarem a respeito do tema levantado. Os participantes do GEPE (2009, p. 44 - 45, grifos dos autores) fundamentados em Bakhtin, esclarecem que o excedente de visão

é a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do *outro* para a constituição de um todo do indivíduo. [...] o outro “tem uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele.” [...] O excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade de se situar fora do *outro*. É o olhar de fora: exotopia no espaço, no tempo e nos valores. O *sujeito* olha o *outro* de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Quando alguém atribui a *outro* seu *excedente de visão*, permite-lhe completar-se como *sujeito* naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do *outro* para nos completar.

Esta citação pode sinalizar que o excedente de visão se constitui na visão externa que o menino tem de mim, ele me completa e revela ausências em mim presentes, mostra pontos de vista e valores que não consigo perceber por não me olhar de fora. Estas ausências podem relacionar-se às características de personalidade, atitudes, juízos de valores por mim não identificados em mim mesma, mas por ele percebidos. É como se eu fosse revelada em algumas nuances por meio da imagem projetada pelo menino, mas como estou imersa em meu no mundo, não consigo ampliar o horizonte de visão sobre mim mesma, que só pode ser contemplado pelo menino. A partir desta provocação, os sujeitos pesquisados passam a recuperar outras conversas das quais se apropriaram na comunidade onde vivem e explicitam a necessidade de uma reflexão sobre o motivo e finalidade de brincar de bonecas, por isso o tema ou o núcleo da conversa passa a ser esse.

Nessa busca, o diálogo recupera as relações concretas da situação extralinguística, não somente do momento retratado, mas, por meio desse recorte, o contexto social mais amplo dos protagonistas. Adentramos, assim, à casa do menino, ao salão de cabeleireiro de seu pai, às relações presentes no espaço histórico e social escolar e extraescolar. Conhecemos as relações sociais de sua cidade e de seu país, porque esses espaços são influenciados pelos meios de comunicação e por outros objetos da cultura que moldam a maneira de pensar o tema do diálogo. A preocupação, por mim demonstrada, com relação às concepções infantis sobre o jogo aponta a primazia que ofereço a esse tema, em detrimento à questão de gênero, que não tem sido foco de meus estudos, mas assinala o caminho a ser seguido pelas crianças na conversa.

A linguagem medeia o mergulho na vida real de locutores e interlocutores porque o conhecimento da realidade é mediado pela linguagem; representada

semioticamente e “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2010, p. 129). No caso relatado, a enunciação é construída por mim e pelas crianças a partir do tempo e do lugar em que vivemos e se constitui como uma forma de argumentar, este é um princípio dialógico das enunciações (BAKHTIN, 2003, 2010). Desse modo, o menino sustenta sua argumentação quando explica seu juízo de valor acerca do motivo porque brinca de bonecas. Ao dirigir seu enunciado à mim, sua interlocutora, a criança 17 está agindo sobre mim; não está apenas compreendendo o que digo, ou respondendo às minhas indagações. As outras crianças também se interessam pelo assunto e expõem seus pontos de vista no debate. Essa conduta oferece indícios de que elas não estão propensas a discutir a questão de gênero na brincadeira porque recebem o menino com naturalidade no jogo.

A busca pela compreensão da vida social dos discursos humanos é focalizada nos estudos de Bakhtin (2003, 2010, 2011) e o princípio dialógico fundamenta sua concepção de linguagem, princípio constitutivo de todo discurso. O dialogismo representa o elo entre a linguagem e a vida social; o discurso ganha sentido somente por sua natureza dialógica. Por meio da linguagem, as crianças apresentam suas formas intencionais de argumentação para o assunto tratado, constroem a consciência sobre si, sobre seu mundo e sobre os valores nele presentes.

No caso, o brincar com armas parece rechaçado por ser relacionado com a vida concreta na qual o sujeitos pesquisados convivem com a violência. Essa realidade parece de tal forma cruel para que preferem não abordá-la nem em brincadeiras e, quando se apresentam conversando e brincando concomitantemente, mostram que têm consciência de que tudo no jogo acontece de brincadeira, mesmo assim, produzem escolhas conscientes e criteriosas (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2002) que os levam a acreditar que o tema violência é inapropriado para aquele jogo.

Bakhtin (2003, 2010) ajuda a perceber que a linguagem apresentada pelas crianças vem carregada, não só de um vocabulário específico, mas de uma orientação intencional de interpretação cujas direções são definidas e carregadas de expressões concretas relacionadas aos objetos. Armas e bonecas provocam uma reflexão até certo ponto complexa e filosófica a respeito de suas próprias vidas e de seus valores. As crianças colocam suas impressões sobre o assunto porque percebem em mim uma possibilidade de interlocução identificada quando indago: “- Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro?” (Registro da Observação 2 -

30/09/2011). Além de existir identificação entre locutor e interlocutor, a discussão sobre armas e bonecas parece pertinente à época em que as crianças vivem, traz à tona o que Bakhtin (2003, 2010) chama de pluridiscursividade da linguagem histórica e socialmente situada. A linguagem organizada pelas crianças cumpre uma função social, exprime valores, vive e luta no plurilinguístico social. Revela mais outro excedente de visão, desta vez, relacionado a quem brinca de armas quando dizem

[...] tem gente que de tanto brincar de arma, de tanto falar de arma nas brincadeiras, acabou matando alguém.; [...] tem um menino de onze anos que de tanto falar de arma, já tem até coleção de armas e já aprontou por aí, é professora eu não brinco não! (Registro da Observação 2 - 30/09/2011).

Além de expressarem seu excedente de visão a respeito de quem brinca com armas, as crianças se apropriam do discurso verbal quando falam sobre as razões que as conduzem a brincarem de boneca. Elas aprofundam a discussão e expõem seus juízos de valor ao argumentar: “-Eu não brinco com armas! Tem gente que só brinca de armas, de matar, você viu aqueles meninos?” (Registro da Observação 2 - 30/09/2011). Depois de provocar as crianças a abordar o tema da conversa, aprofundo a discussão sobre a importância do brincar na infância, ao perguntar: “- Então vocês pensam que as pessoas brincam daquilo que serão no futuro?” (Registro da Observação 2 - 30/09/2011).

As crianças debatem e elaboram uma teoria acerca dos motivos que as levam a brincar de bonecas e não de armas e, mesmo envolvidas no jogo, consideram importante apresentar seus pontos de vista. Os sujeitos apresentam seu discurso interior sobre o tema construído a partir de outros discursos; múltiplas vozes, sem as quais nada teriam a dizer. Esse aspecto da constituição da personalidade infantil se constrói na relação com a alteridade, porque as crianças refletem e refratam pensamentos de outros sujeitos com os quais convivem; se alteram constantemente desde que se constituem como seres humanos (BAKHTIN, 2003, 2010).

Esse processo resulta de suas vivências sociais e se fortalece por meio dos signos e das palavras socialmente presentes, em suas relações e interações nas quais se constituem e se transformam a partir da relação com os outros. Esse movimento também se reflete na língua; nos diálogos entre mim e as crianças, toda refração ideológica do ser em processo de formação provoca, concomitantemente, uma refração ideológica verbal.

Faraco (2010, p. 50, 51, grifos do autor) amplia o entendimento do seja a refração ao ponderar que

[...] com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo) [refletimos sobre essa realidade], mas o fazemos sempre de modo refratado. E *refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos - na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos - diversas interpretações (*refrações*) desse mundo. [...] “no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias”. Essas *várias verdades* equivalem aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos. Como resultado da heterogeneidade de sua práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de *refratá-los*), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico. [Por isso,] [...] *não é possível significar sem refratar*. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único, atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições de valorações e interesses sociais.

Essas reflexões mostram que as crianças não captam as palavras simplesmente como elas são faladas, mas as empregam de modo a manifestar sua apreciação em relação ao outro apresentando um julgamento de valor; um componente axiológico (FARACO, 2010). Apropriam-se da linguagem roubando o significado das palavras, mostram o que entendem delas, apresentam a valoração estabelecida por alguma autoridade existente nos mais variados setores onde a linguagem está presente.

Vale lembrar que, no registro acima, as crianças tecem o diálogo abaixo quando se sentem instigadas por mim a apresentar seus pontos de vista com relação à brincadeira:

- Você acha que quando a gente brinca de cabeleireiro vai ser cabeleireiro? (Pergunto).
- Sim. Porque tem gente que de tanto brincar de arma, de tanto falar de arma nas brincadeiras, acabou matando alguém. (Responde a criança 18 interrompendo o diálogo).
- Eu também não brinco de arma e nem de matar, tem um menino de onze anos que de tanto falar de arma, já tem até coleção de armas e já aprontou por aí, é professora, eu não brinco não! (Diz a criança 9, entrando na conversa).
- Então vocês pensam que as pessoas brincam daquilo que serão no futuro? (Indago).
- É! (Respondem as crianças 9 e 16).

(As crianças conversam comigo e brincam concomitantemente). Ao observar o campo de pesquisa, percebo que a criança 17 é o único menino a brincar de boneca naquele momento. (Registro da Observação 2- 30/9/2011).

Percebe-se que as crianças contribuem para a argumentação: uma confirma o que a outra fala, acrescenta dados e considerações em uma cumplicidade de argumentações decorrentes de outras posições e argumentações (BAKHTIN (2003, 2010). As crianças também estão em processo de construção de suas identidades, pensam, opinam e apresentam conceitualizações a respeito do mundo; constroem assim, a consciência sobre o mundo e sobre si mesmas. Esse processo acontece a partir de relações dialógicas e valorativas vivenciadas com outros sujeitos, em outros momentos, ao ouvirem conversas que expressam opiniões, a alteridade é fundamento da identidade (BAKHTIN, 2003, 2010).

Estas manifestações apontam para a importância das interações entre as crianças e mim, eu como pesquisadora, tendo em vista o objetivo de questionar e de refletir acerca dos papéis sociais alienados presentes na sociedade capitalista. Com esta intenção instigo as crianças a pensar nos significados de seus enunciados para que percebam não só significado de suas ações lúdicas, mas, também, para ampliar as possibilidades de representação de outros papéis e direcionar suas atitudes para outras relações que estabelecem no mundo onde vivem. Essa forma de conduzir o trabalho de pesquisa e as intervenções junto às crianças não visa pedagogizar o jogo de papéis mas a, também, provocar as crianças a dialogar e descortinar dados que podem enriquecer a pesquisa e que poderiam não ser encontrados se não fossem garimpados.

Esse tipo de intervenção aparece ao longo deste trabalho e confirma o que Graue e Walsh (2003) assinalam como a capacidade de gerar dados, de tirar informações quando, onde e de quem menos se espera, pois o oportunismo e a sensibilidade contribuem para a geração dos dados. Essa escuta sensível facilita minha percepção de diálogos paralelos no jogo e minhas observações apontam para a existência deste fenômeno dentro e fora das situações lúdicas porque as crianças brincam e conversam comigo ao mesmo tempo. A conversa entre as crianças é alimentada por frases curtas, gestos, olhares e respostas não verbais que movimentam a brincadeira, por isso, o menino entra no jogo, olha para as meninas, solicita os objetos por meio do gesto indicativo, é atendido prontamente e segue conversando sobre outros aspectos enquanto penteia sua boneca.

A forma como as crianças se dirigem à minha pessoa é diferente da forma como conversam entre si, porque a palavra varia de acordo com o interlocutor (BAKHTIN, 2010). O registro mostra que explicito o projeto de pesquisa antes de adentrar o campo, por isso é possível que as crianças reconheçam minha intenção e percebam que não ultrapasso as fronteiras da classe social a que pertencem.

Bakhtin (2010) oferece subsídios para entendermos os objetos explorados na brincadeira não como simples objetos mas como elementos carregados de sentido para as crianças que só os conhecem por meio da linguagem que circula socialmente. Por isso, o menino demonstra interesse pelos objetos do salão de cabeleireiro e não por armas. Ele e as outras crianças não se apropriam diretamente dos objetos, mas do que deles ouviram falar, pois os instrumentos humanos são simbolicamente representados por meio da linguagem, portanto, não são os sujeitos que medeiam as relações, mas os signos.

Para Vygotski (2001), essa representação constitui o significado conferido aos objetos. Os significados são formados ao longo do percurso histórico de uma dada sociedade e são desencadeados pelo pensamento, e toda palavra precisa ter um significado. Para o autor, a significação formal das palavras pode apresentar inúmeras conotações em função do contexto concreto vivo da fala, é no palco das relações que ela eclode e manifesta um mundo submerso, e a isso Vygotski (2001) denomina sentido da palavra, conferido pelo sujeito.

Bakhtin (2010) também me conduz a entender que o sentido das palavras presentes no jogo foi dado socialmente. Um exemplo disso acontece quando a menina entoava canção de ninar apenas com sussurros, e esta canção é automaticamente reconhecida por seu ritmo. Esse elemento é reiterável e idêntico a cada vez que é repetido na situação social em que bebês são embalados. É especialmente reconhecida pelas crianças brasileiras por fazer parte de seu folclore. Desse modo, o significado da canção de ninar é abstrato, fundado sob uma convenção social, sem uma existência concreta fora dessa convenção. No entanto, essa característica não impede as crianças de a proferirem; o elemento linguístico que compõe a canção de ninar é que permite identificá-la.

Retomando a situação, percebo que o discurso do menino com relação a sua predileção pela brincadeira descortina o que ele vê por trás das bonecas e dos adereços utilizados para arrumá-las. Ele vê sua vida, suas relações, a profissão de seu pai, as possibilidades da construção de um futuro por meio do trabalho voltado para o corte de

cabelos. Somente os objetos invocam essas memórias e conduzem as crianças a conceber ideias construídas sobre e a partir de suas próprias vidas. As manifestações também mostram que meninos e meninas são autorizados a brincar de bonecas porque ambos podem atribuir sentidos a esses objetos. No caso relatado, ninguém critica o menino por brincar de boneca, porque, conforme mostrado, ele diz que todos sabem que seu pai é cabeleireiro e que quer ser cabeleireiro quando crescer. Essa argumentação pode ter legitimado sua escolha com relação ao tema do jogo.

A capacidade mental de invocar a própria vida, a própria história, de recuperar a própria identidade só é possível aos sujeitos envolvidos na situação lúdica, porque a atividade mental é de natureza social e cada sujeito traz dentro si outros tantos sujeitos, cujos discursos assimilam ativamente, pelo emprego consciente e diferenciado da palavra do outro, pela negociação de sentidos (BAKHTIN, 2010). As crianças não proferem simples palavras, mas dizem o que pensam, suas verdades, seus pontos de vista sobre um mesmo assunto. Por meio das palavras, materializam o seu interior e a sua consciência, porque “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2010, p. 31). O signo é carregado de significações ideológicas.

Na visão bakhtiniana, a palavra ideologia se refere à forma como explicamos as coisas que nos circundam por meio das ideias. Indica que devemos partir da realidade, dos signos materiais que a representam para explicar as ideias e não o contrário porque

a consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista e ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2003, p. 35 - 36).

A estrutura social é a base econômica da sociedade onde vivem as crianças e a superestrutura social são as ideias veiculadas por meio da linguagem fora e dentro do

jogo. Diz respeito ao legado cultural produzido socialmente na comunidade onde vivem, na escola que frequentam e no macro contexto social a que pertencem. A superestrutura é constituída pelo espaço de ebulição das ideias, dos pensamentos, das opiniões em torno da política, da filosofia, do direito, das artes, dentre outros aspectos do pensamento humano, da construção ideológica. Nenhum signo isolado possui valor em si mesmo, ele deve ser contextualizado para ganhar significado. Por isso, a representação do que seja um marginal impacta quando o menino justifica o motivo por que brinca de bonecas, dizendo “- Eu hein!! Eu não brinco com armas! Tem gente que só brinca de armas, de matar, você viu aqueles meninos? (Aponta para alguns colegas que minutos antes brincavam de atirar)” (Registro da Observação 2 - 30/09/2012).

Desse modo, as crianças brincam de boneca para objetivar seus conceitos sobre o mundo que as acolhe e que se esconde por trás das bonecas que embalam, dos cabelos que penteiam e da canção que cantam. Entoam assim, o embalo de suas próprias vidas e nos mostram que para brincar de bonecas é preciso enxergar mais do que a preocupação com o gênero adequado para fazê-lo. É necessário enxergar além dos olhos, os objetos recuperam as relações que estão por trás desse tipo de jogo; o contexto ampliado onde vivem as crianças.

Nas manifestações transcritas, a presença da palavra como veículo ideológico é marcante e conduz a incursões na vida privada dos sujeitos e ao reconhecimento das influências morais presentes no jogo de papéis “[...] etapa de intensas possibilidades para as mais diversas formas de aprendizagens e sistematização de conhecimentos, imprescindíveis na estruturação das principais propriedades da personalidade: as capacidades e os traços de caráter” (MARTINS, 2006, p. 35 - 36). Na sequência, aprecio o jogo “*Vamos brincar de presidiária?*”

Jogo: Vamos brincar de presidiária?

A criança 18 está sobre uma das caixas de energia (pequeno quadrado cimentado 40cmX40cm) localizada embaixo do poste de um dos refletores da quadra esportiva onde brincam suas colegas. Ela se senta e diz em voz alta e enfaticamente para a criança 23:

-Vou fugir daqui, estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar! (as crianças 3, 13, 17 e 23 a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos). (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

No registro acima, a criança 18 tenta envolver suas colegas na brincadeira de prisioneira e busca atribuir características heroicas a um esquilo imaginário que a libertará do cárcere. Trago em primeiro plano o discurso das crianças porque as apreendo, a partir da visão bakhtiniana, como sujeitos que só podem ser conhecidos por meio de seus discursos. Nessa concepção, a fala e a enunciação são de natureza social e não individual e podem descortinar o que pensam sobre a vida no cárcere, tema do jogo acima (BAKHTIN, 2003, 2010, 2011). Desse ponto de vista, temos discursos representados pela comunicação verbal e não verbal da criança 18 e pelo silêncio das outras crianças inseridas na enunciação, situação comunicativa ou momento em que os locutores e interlocutores do jogo se relacionam por meio da linguagem. Eles o fazem a partir de uma situação prática, real, extraverbal e contextual na qual estabeleceram relações historicamente mutáveis. Essa concepção de linguagem garante a natureza social do discurso, entretanto, sua significação só poderá ser compreendida quando recuperarmos o macro contexto em que vive a criança 18. Desse lugar, ela traz outras vozes para organizar seu discurso que regula o jogo de papéis, foco deste estudo.

Por ocasião da produção deste dado, a criança 18 frequentava a sala comum e a sala de recursos - espaço reservado às crianças com necessidades educacionais especiais - sendo classificada como criança com dificuldades de aprendizagem e indisciplinada. Em conversas informais, confidenciou que seu tio permanecia em liberdade assistida com quem interagiu nos dias de indulto e visitava no presídio porque, estando ele em liberdade condicional, cometera outras infrações e voltara ao cárcere.

Mapeado, brevemente, esse macro contexto recorro a Duarte (2006), Bakhtin (2003, 2010, 2011), Elkonin (1987, 1998), Vygotski (1995), Vygotsky (2002), Vigotski (2009), dentre outros autores, na tentativa de responder à indagação: Por que a criança 18 deseja brincar de presidiária?

Ser ou não ser presidiária?

A indagação acima parece elucidar o conflito apresentado no fragmento abaixo que mostra a forma enfática com que a criança 18 procura envolver as outras crianças em seu jogo e a atitude de indiferença apresentada por estas quando são convidadas a brincar de presidiária. Essa tensão é assim retratada:

A criança 18 está sobre uma das caixas de energia (pequeno quadrado cimentado 40cmX40cm) localizada embaixo do poste de um dos refletores da quadra esportiva onde brincam suas colegas. Ela se senta e diz em voz alta e enfaticamente para a criança 23:

-Vou fugir daqui, estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar!” (as crianças 3, 13, 17 e 23 a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos). (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

Entendo que a criança 18 sente necessidade de brincar de presidiária, mas se vê sozinha e é até mesmo abandonada pelas colegas em sua investida. No entanto, ela não abandona seu posto, porque o jogo de papéis envolvendo a vida no cárcere pode ser sua prioridade naquele momento.

Elkonin (1998), Leontiev (1988 b), Mukhina (1996) e Vygotsky (2002), dentre outros autores da Teoria Histórico-Cultural, concebem o jogo de papéis como uma complexa linguagem por meio da qual as crianças procuram entender a sociedade na qual estão inseridas e como a forma mais evoluída de brincadeira que se desenvolve na segunda metade da idade pré-escolar, entre três e seis/sete anos. A criança 18 vive um desses momentos e aciona a linguagem para brincar, no entanto, seu jogo não resulta da imaginação por ela elaborada no mundo imaginário de suas brincadeiras (ELKONIN, 1998); ela não recorre a um mundo virtual para se apropriar ou desenvolver sua imaginação; não é a partir desse mundo que cria a criança prisioneira e os esquilos que vêm salvá-la, e nem é a partir de um universo ideal, irreal, que escolhe o local onde o jogo é realizado e inventa suas falas e suas atuações considerando o enredo da brincadeira. Sua fantasia é gerada pelo e no jogo por onde tenta penetrar a realidade, criando um mundo imaginário no qual faz ajustes por meio de sua imaginação para não interromper a brincadeira “[...] estrato singular da realidade [...] [em que] as ações lúdicas se parecem, por seu dinamismo, com as dos estratos irrealis” (ELKONIN, 1998, p. 167).

A imaginação ou fantasia assim como o pensamento

[...] é um dos processos cognitivos superiores nos quais se manifesta claramente o caráter específico da atividade humana. É impossível começar o trabalho sem imaginar seu resultado. Todo processo laboral implica necessariamente a imaginação. (PETROVICH, 1980, p. 320, tradução nossa).

Essa afirmação faz sentido porque a atividade da criança 23 é brincar, e, em cada passo do jogo, manifesta a imaginação, como forma de criação. Nesse processo, ela explora o caráter livre marcado na escolha de seu argumento, enredo ou tema, referente ao campo da realidade reconstituída no jogo: a vida de uma presidiária, no uso de objetos de maneira diferente da habitual, aos quais atribui sentidos que se distanciam dos significados a eles socialmente determinados e no papel a ser representado (MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2002).

O caráter livre do jogo também se manifesta “quando a criança se entrega a ele com toda a emotividade que lhe é inerente” (ELKONIN, 1987, p. 85 - 86, tradução nossa). Isso justifica o fato de a criança 18 gesticular, falar em voz alta e enfaticamente, na tentativa de chamar a atenção das colegas e de convencê-las a brincar e para mostrar o desespero de seu personagem cujo desejo é fugir da prisão. Paradoxalmente, essa liberdade é relativa, porque como o jogo é submetido à emoção, a criança 18 desenvolve o caráter voluntário de suas ações e de seu próprio eu quando é levada a tomar decisões e a se submeter aos limites internos e externos da brincadeira. Nessa situação, ela mesma regula suas atitudes, faz escolhas, representa da maneira mais convincentemente possível o seu papel. Os limites internos correspondem à apropriação e objetivação da imaginação, da capacidade de se concentrar, prestar atenção no que faz, recordar, colocar-se no lugar do colega, prever suas atitudes, resolver conflitos, dentre outras atitudes. Os externos se referem às normas de conduta presentes na situação lúdica explícita, cujo sentido está na representação de um papel que exige o cumprimento de suas características reais; à submissão às regras impostas pelo papel representado fielmente tal como se apresenta socialmente, por isso nem a atitude de indiferença dos colegas demove a criança 18 de atender sua própria vontade movida pelo motivo que consiste no objetivo da brincadeira (LEONTIEV, 1988 b).

Vygotski (1988, p. 130) também contribui para um entendimento da liberdade do jogo ao afirmar que

a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

A Teoria Histórico-Cultural oferece subsídios para entendermos que a conduta da criança 18 se submete não às regras explícitas, fixadas antes do jogo, porque elas não estavam diferenciadas a priori no personagem. Aparecem implicitamente quando ela se insere na situação, quando

ela se senta [na caixa de energia] e diz em voz alta e enfaticamente para a criança 23:

-Vou fugir daqui, estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar!” (as crianças 3, 13, 17 e 23 a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos). (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

O prazer buscado pela criança 18 não está em realmente fugir da prisão – produto final do jogo – ela quer viver o processo, o objetivo está em sua motivação, no desempenho do papel de prisioneira. Quer submeter-se às regras de comportamento implícitas e ligadas ao papel assumido. Persegue assim “a realização imaginada, ilusória de desejos não realizáveis” (VIGOTSKI, 1956 *apud* BOZHÓVICH, 1987, p. 267, tradução nossa). Isso significa que o desejo de viver a vida de uma presidiária é impossível de ser assumido por ela na vida real devido aos cuidados educacionais e preventivos que recebe. No entanto, esse desejo existe e lhe traz tensões que tenta resolver de modo imaginário (VYGOTSKY, 2002).

Destaco que a criança 18 ao expressar “- Vou fugir daqui! Estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar!” (Registro da Observação 5 - 30/9/2012) expõe seu desejo de representar uma presidiária porque, segundo Elkonin (1987, 1998), é muito difícil para a criança desempenhar o papel de criança. Isso implica julgar a si mesma, se distanciar e observar suas atitudes e suas relações. A criança 18 não o faz porque é mais difícil identificar ou reconhecer as regras do próprio comportamento do que as regras de conduta de outra pessoa; isso só é possível quando se afasta dela mesma e aceita ser os outros; enxerga suas próprias ações porque é ela mesma, e, ao mesmo tempo, é a presidiária. Embora o foco do jogo de papéis seja a representação das relações do adulto com o mundo dos objetos e com eles mesmos (LEONTIEV, 1988 b) e apesar de a criança 18 se relacionar com seu tio, ela não o representa porque é necessário

individualizar na pessoa, cujo papel se assume, as regras de seu comportamento. Só quando estas regras, que caracterizam a relação

desta pessoa com as coisas e com os demais, aparecem diante da criança com suficiente clareza ou claramente, o papel pode ser assumido por ela. (ELKONIN, 1987, p. 91, tradução nossa).

Esta ponderação de Elkonin pode indicar que o papel socialmente desempenhado pelo tio da criança 18 não está claro para ela que não sabe com precisão o que ele faz, com quem, onde, como vive e desconhece as normas de conduta da prisão. Esse conhecimento é essencial porque o jogo não inclui nada novo, mas somente o conhecido, por meio de múltiplas fontes, da vida do personagem representado.

Conforme assinalam os autores da Teoria Histórico-Cultural, no jogo de papéis, a criança realiza de maneira prática a individualização das regras de conduta dos adultos, busca “representar o homem, e sem essa representação o jogo não existe” (ELKONIN, 1998, p. 275), é preciso ficção para que a brincadeira aconteça.

Isso me leva a pensar que a obscuridade com relação ao conhecimento da vida dos presidiários ou do tio pode conduzir a criança 18 a encontrar uma forma de ser outra pessoa que não seja uma criança. Mesmo assim, ela parece retirar elementos de sua parca vivência com ele na tentativa de separar determinadas características que lhe chamam a atenção, procurando generalizá-las no personagem da presidiária. Não está disposta a representar seu tio, porque suas características não são objeto de sua relação ativa, de sua consciência. Embora eventualmente vá ao presídio onde ele está e com ele tenha contato nos dias de indulto, ainda não consegue representar esse papel, porque não o entende, não diferencia e não generaliza suas relações. Futuramente, em outros jogos, ela poderá representar o papel de seu tio e será capaz de captar os traços típicos de suas atividades, uma vez que o conteúdo de toda representação está condicionada ao caráter "dessa captação e vai desde a escolha das ações objetivas exteriores características [...] [desse] adulto até as suas relações com as outras pessoas" (ELKONIN, 1998, p. 283).

Elkonin (1998, p. 285) mostra que "as relações que recebem maior destaque são, provavelmente, as do adulto íntimo da criança, depois as existentes entre os adultos e, no final do desenvolvimento, a atitude da criança para com os adultos." No entanto, esse adulto íntimo precisa ter um papel claro na sociedade, porque as crianças buscam entender e representar as características de alguma profissão ou de um papel social relevante, que convencionalmente explicita ou apresenta funções e normas sociais. O tio da criança 18 não exerce uma profissão, não é um sujeito legalmente aprovado pela sociedade, não se destaca com algum trabalho pelo bem comum e isso a impede de

seguir a convencionalidade no cumprimento das regras e ter liberdade para representar o papel escolhido. Essa consciência parece dificultada pelo fato de os sujeitos pesquisados considerarem o tema *cárcere* inadequado para o jogo como reflexo da apropriação das atitudes de outras pessoas ou da sociedade, porque os presidiários são estigmatizados. Embora a criança se sinta atraída, o papel de presidiário não parece ser bom personagem para compor um jogo. Ela insiste em brincar de presidiária, porque essa realidade e as relações lá estabelecidas são muito mais complexas no jogo do que as que lhe são acessíveis em sua atividade não lúdica; ela tem acesso a uma nesga da história da vida de seu tio, vive a realidade da prisão de maneira parcial e incompleta. Desse modo, enquanto brinca, eleva seus conhecimentos acerca desse mundo a um nível significativamente mais alto (VYGOTSKY, 2002; LEONTIEV, 1988 b). Pode assim, de certa forma, viver e compreender a vida do tio transferindo-a para a vida de uma presidiária.

No jogo, a criança 18 está buscando subsídios para construir sua personalidade porque, segundo Bozhóvich (1987, p. 268, grifos da autora, tradução nossa),

o jogo favorece a identificação, para a consciência da criança, das normas éticas de conduta socialmente aceitas e sua compreensão. Simultaneamente, no jogo estas normas se convertem em próprias e não em normas impostas de fora, que o pequeno se apresenta a si mesmo. [...] “Mecanismo” que “traduz” as exigências do meio social nas necessidades da criança.

Essas exigências parecem claras quando a criança 18 insiste em permanecer sentada encolhida na caixa de luz, embaixo do holofote, como fazem os prisioneiros quando expostos às revistas no pátio das prisões, ou quando permanecem em pequenas e superlotadas celas comuns ou em solitárias. Na tentativa de cumprir as regras do comportamento de seu personagem, ela controla seus movimentos, permanece em uma mesma posição por longo tempo, apesar de estar realmente livre para, em qualquer momento, correr ou fugir como as colegas. A situação ou o campo em que a criança 18 se encontra perde força motivadora e ela vê o poste, o refletor e a caixa de luz, mas não os enxerga; ela vê uma coisa, mas age diferentemente em relação a ela, usa esses objetos imaginando estar na prisão, o que a força a vê-los de outra maneira.

Conforme afirmei, a criança 18 está em uma atividade ou situação lúdica, faz uso de sua imaginação para realizá-la, representa o papel de outra pessoa, executa suas ações e estabelece as relações que seu personagem tem com as pessoas e com os objetos (ELKONIN, 1998). Brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo

dos adultos, e não apenas, no universo dos objetos a que ela tem acesso. Por isso, ela não está embaixo de um poste com o holofote da quadra de esportes e nem está sentada sobre a caixa de energia. Essa imagem real é substituída pela prisão que, em sua imaginação, pode ser de segurança máxima ou protegida por altas muralhas e cercas elétricas que impossibilitam qualquer tentativa de fuga no mundo imaginário no qual ela voluntariamente se prendeu e no qual procura cumprir a pena imposta por ela mesma.

Essa insistência em cumprir as regras do jogo se deve ao fato de que

[...] ao assumir um papel no jogo a criança entra, em um determinado sistema de férrea necessidade, definida pelas normas segundo as quais as pessoas adultas cumprem esta atividade [...] a liberdade da criança no jogo é liberdade só nos limites do papel assumido. (ELKONIN, 1998, p. 95).

Apesar de a criança 18 estar presa em vários sentidos e suas atitudes demonstrem tristeza, ela sente prazer em representar o papel escolhido. Parafraseando Vygotsky (2002), ela sofre como prisioneira, mas se diverte como jogadora porque “[...] a correspondência entre objetivo e resultado não só tem lugar no jogo de papéis, mas esta correspondência pode ser nele mais férrea do que em outras atividades, chamadas produtivas (ELKONIN, 1998, p. 95) e porque “um sentimento só pode ser superado por outro mais forte” (VYGOTSKY, 2002, p. 16).

Embora a opção da criança 18 lhe traga grandes desafios, ela vive o conflito de seguir as regras do jogo ou obedecer a seus impulsos de agir espontaneamente; age contra o que quer. Afinal, nenhuma criança quer estar presa e ela também não parece querer. Deseja, na verdade, participar do exercício em que alcança a exibição máxima da força de vontade, de seu senso de renúncia de uma atração imediata. A regra ganha o impulso porque o impulso mais forte consiste em cumpri-la. Isso lhe dá prazer, direciona suas ações para um “eu” fictício e

[...] o que passa despercebido pela criança na vida real se transforma em uma regra de comportamento no jogo. [...] [e] 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. (VYGOTSKY, 2002, p. 8).

Desse ponto de vista, a criança 18 não realiza uma atividade livre porque “sente necessidade de manter controle sobre si e subordinar-se às próprias ações, a uma determinada ordem definida pela lógica do comportamento.” (ELKONIN, 1998, p. 95). Deseja mostrar como as ações são realizadas no cárcere; não quer concretizar essas

ações porque não está presa e tem a sua disposição uma caixa de luz medindo 40 cm X 40 cm e um poste com holofote.

O autocontrole da criança 18 faz perdurar a situação lúdica e as limitações do jogo são aceitas voluntariamente, pois ela se submete às regras de comportamento do papel assumido e se apropria da conduta arbitrada; concentra-se no jogo, presta atenção em seus movimentos para não sair do quadrado de cimento e procura recuperar a lembrança de como é a vida de seu tio.

Desse modo,

[...] o jogo constitui uma peculiar escola de limitações dos próprios impulsos imediatos, escola da perseverança (claro que relativa) e de subordinação às obrigações que se tem assumido. [Por isso] nas crianças pequenas o controle consciente dos movimentos no jogo é muito maior do que em uma atividade realizada por instrução. (ELKONIN, 1987, p. 83, 98, tradução nossa).

Nesse processo, acontece “a assimilação do sistema de responsabilidades e subordinações, indispensáveis para viver em sociedade” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 24), e a criança 18 aprende a engajar-se seriamente, autonomamente, na atividade em si, por meio da qual explora seu conhecimento real sobre a função da caixa de energia e do poste de luz. No entanto, ela extrapola esse significado dado socialmente por meio da linguagem que veicula ideias em torno da utilidade e importância do refletor, sobre os perigos de se mexer nas caixas de luz da escola e se transporta para o presídio, onde se expõe a uma situação perigosa, porque se sente segura para explorá-la. Isso mostra que, do ponto vista da Teoria Histórico-Cultural, não há nada de incomum na cena do jogo; o conteúdo da situação fictícia indica que ela fora tirada do mundo dos adultos, porque “[...] a criança vive numa sociedade humana e entre objetos humanos, a cada um dos quais se vincula um modo de agir determinado e elaborado pela sociedade, cujo agente é o adulto” (ELKONIN, 1998, p. 156 - 187).

A escolha do lugar e dos objetos não é aleatória. A criança 18 brinca embaixo da caixa de energia, sob o poste de um refletor, e por meio deles, ela recupera a imagem da cela e a lembrança do pátio do presídio que costuma ser iluminado fortemente por refletores utilizados não somente para iluminação do local, mas também para facilitar a visualização dos presidiários sobre os quais é necessário manter o controle para evitar fugas. Nesse momento, "o sentimento seleciona elementos da realidade combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não exatamente, conforme a lógica das imagens" (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Pensar a vida em um

presídio implica o desejo de libertar-se, que pode ter sido explicitado por seu tio, por isso a criança 18 fala em liberdade e invoca a presença de um esquilo fictício para libertá-la. Isso me leva a indagar: - Por que o esquilo aparece no jogo? Na tentativa de esclarecer esse pormenor, na sequência, reflito sobre a presença desse animal na brincadeira.

Esquilos libertadores

Conforme assinalai, o tema “cárcere” explode no jogo por meio do discurso da criança 18 enquanto suas colegas a observam quietas estranhando sua atitude. Para elas, a imagem da prisioneira esperando um esquilo libertador parece fora de contexto. No entanto, a imagem do esquilo surge na mente da criança 18 por meio da imaginação dialógica criadora e é deslocado da condição de animal da fauna brasileira para condição de herói que a libertará e que a conduz a dizer: “-Vou fugir daqui! Estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar!” (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

A criança 18 pode estar objetivando sua imaginação, quando manifesta a presença do esquilo que pode ser um personagem fictício visto em desenhos animados como *Tico e Teco*, *Alvim e os esquilos*, *A Era do Gelo*, dentre outros populares no Brasil ou um animal da fauna brasileira. Ele pode ter sido conhecido no bosque de Garça – cidade onde aconteceu esta pesquisa, em programas televisivos ou nos filmes a que a assistiu na instituição escolar. Nas produções artísticas, os esquilos encarnam características humanas, brincam, se alimentam, moram em árvores e em países frios, cantam, falam, habitam as cidades e invadem casas para roubar castanhas. São ligeiros, adentram tocas e buracos com facilidade, enfim, têm características dos ladrões. Essas marcas podem ter divertido a criança 18 e alimentado sua imaginação ao oferecer sustentação para sua brincadeira. Essas reflexões mostram que a criança teve contato com o esquilo, com sua imagem e, mesmo que tenha apenas ouvido falar dele, "pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal" (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A imaginação criadora presente no jogo de papéis se desenvolve quando a criança se apropria da linguagem, no processo de comunicação com os adultos (PETROVICH, 1980), entretanto, não se trata de qualquer tipo de imaginação.

Segundo Vigotski (2009, p. 14; 16),

comumente, entende-se por imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Com propriedade, o autor associa a criatividade infantil à brincadeira e afirma

[...] já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. [...] É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Essas considerações ratificam a ideia de que, por meio da imaginação, função vital humana, a criança 18 traz para sua brincadeira, elementos presentes em sua realidade e estabelece uma combinação para sua representação fantasiosa entre esquilo, prisão, prisioneira e o local representativo da prisão. Estes elementos são recuperados, e ela atua com imagens mentais do lugar e das pessoas lembradas.

Conforme exposto, a caixa de energia medindo 40 cm X 40 cm e o poste com refletores podem ter sido suficientes para ela dar asas a sua imaginação e recriar a imagem da cela e talvez do pátio da prisão. Embora nenhum desses objetos seja manipulável, ela os une à imagem do esquilo numa tentativa frustrada de construir um jogo de papéis por meio do qual seus colegas pudessem comungar suas intenções de compreender e viver a vida real retratada pelo ângulo da marginalidade (MUKHINA, 1996; VIGOTSKI, 2009).

Isso mostra que a imaginação criadora ou atividade criadora

depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre do

que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

As outras crianças não aceitam entrar no jogo porque seu universo cultural abrange outros horizontes, o que faz pensar na importância de intervenções pedagógicas planejadas para ampliar o universo cultural infantil para terem do que brincar (MELLO, 1999) e para não restringirem o tema de suas brincadeiras à violência.

Com essas considerações, penso ter esclarecido a preocupação e o questionamento de alguns educadores com relação à presença desse tipo de enredo nos jogos infantis, muitas vezes, rechaçados ou até evitados, apesar de recorrentes. Vale lembrar que, em outras situações, a criança aqui focalizada passa a variar os temas de suas brincadeiras e pode ser vista atuando como fotógrafa, babá, dentre outros papéis, em virtude de sua interação com mais de 40 crianças no campo de pesquisa. Essa variação também é possível, porque os desejos infantis se formam ou se modificam durante o jogo e outros papéis podem surgir e se tornar preferidos das crianças (ELKONIN, 1987, 1998). Esses novos papéis são foco das atenções da criança 18, e o tema de suas brincadeiras diversifica-se a partir do momento em que lhe são oferecidos conteúdos para recheiar seus jogos, para torná-los divertidos; só assim ela encontra sentido nessa nova situação lúdica.

Elkonin (1987, 1998) ressalta a importância de o pedagogo dirigir o desejo infantil, despertá-lo a fim de transformar o jogo de papéis em um meio educativo, quando nele são introduzidos temas relevantes para a educação infantil. Nesse sentido, a fotógrafa que admira a pose dos colegas, lhes fala de maneira admirada e bondosa, se constitui como objeto da consciência da criança 18 que percebe o valor das boas atitudes, como ser solícito, carinhoso e prestativo. Nessas oportunidades, eu procurava introduzir no papel, atividades que caracterizam uma nova atitude do homem para com o homem, aspectos que podem ainda não estar claros para a criança 18 (ELKONIN, 1987, 1998; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2002), despertando sua curiosidade para o significado social da máquina fotográfica digital; ensinava a usá-la, solicitava que registrasse momentos alegres em que interagíamos. Essas atitudes oferecem subsídios para a criança 18 imaginar a máquina fotográfica a partir de um binóculo construído com sucata em uma aula de Artes e, novamente, ela se diverte fotografando o movimento dos colegas sendo convidada a registrar fatos importantes como minha assistente, só de mentirinha. Essas considerações mostram que ela se apropriará de

novos enredos na realidade social, verdadeira fonte do desenvolvimento, de onde o social se transforma em individual (VIGOTSKI, 1996). Ela fará as escolhas dos temas a partir do universo cultural no qual está mergulhada e que poderá enriquecer sua imaginação, fundamental para seu desenvolvimento, para seu comportamento humano e para a constituição de sua personalidade.

A ampliação do universo cultural pode ser denominada de vivência que

[...] constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como aparece no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. (VYGOTSKI, 1996 *apud* BEATÓN, 2005, p.156, tradução nossa).

Essa relação enriquece o desenvolvimento do tema do jogo e o papel escolhido mostrando a importância do entorno (Vygotski, 1935) que lhe *oportuniza* situações nas quais faz escolhas e se envolve em situações lúdicas variadas. A certa altura, a criança 18 passa a agir independentemente do que vê e, se libertando das limitações da matéria, começa a invocar o esquilo que a salvará, enquanto suas colegas saem de cena, por isso perguntamos: - Por que silenciam?

Na tentativa de elucidar mais esta inquietação recorro a Bakhtin (2003, 2010, 2011) para enxergar a valoração explícita no silêncio das crianças 13,18.

Silêncio!... estamos valorando

O registro mostra que o silêncio aparece no início do jogo por isso reproduzimos aqui novamente o registro da Observação.

A criança 18 está sobre uma das caixas de energia (pequeno quadrado cimentado 40cmX40cm) localizada embaixo do poste de um dos refletores da quadra esportiva onde brincam suas colegas. Ela se senta e diz em voz alta e enfaticamente para a criança 23:

-Vou fugir daqui, estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar!'" (as crianças 3, 13, 17 e 23 a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos). (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

Entendo que a criança 18 tenta iniciar uma interlocução com as colegas quando diz: “- Vou fugir daqui! Estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar!” (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

Como em todo enunciado há alternância de sujeitos, “as crianças 3, 13, 17 e 23 observam [a criança 18] silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia, e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos” (Registro da Observação 5 - 30/9/2012). A posição ativa e responsiva dos ouvintes que participam do discurso da criança 18 mostra à colega que não há interlocutores para sua fala enfática e nem para sua brincadeira e, quando permanecem olhando em silêncio, parecem reforçar o desejo de impedir qualquer interlocução. Essas observações mostram o impacto do silêncio e do gesto expressivo de estranhamento sobre o jogo de papéis acima, indicando que o sujeito responsivo

concorda ou discorda [...] [do discurso alheio] (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante [...] toda compreensão está preñe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nessa alternância, reconheço os sujeitos acima descritos como ouvintes e falantes que se manifestam, ora por meio da linguagem oral ou verbal, ora por meio do silêncio que traz à tona o preconceito com relação ao tema tabu referente à vida no cárcere e seu medo de bandidos, da violência e das vozes de prisão. Estas podem ter sido impressas em suas memórias pelas vivências com as batidas policiais comuns na periferia onde vivem e que possivelmente recuperam naquele momento.

Elas precisavam ter vivenciado essa realidade, caso contrário, o tema cárcere não lhes impactaria e nem seria foco da brincadeira da criança 18. Entretanto, essa compreensão é manifestada por meio da linguagem, marca da expressividade das crianças em seus enunciados. Essa é uma característica do enunciado e não da língua como sistema e mostra que os enunciados estão repletos de valoração e que não há enunciados neutros (BAKHTIN, 2003, 2010, 2011). Elas trazem outros enunciados ou outros discursos para a comunicação sobre o jogo em foco, a partir da cadeia de enunciados presentes que se confrontam no mundo de diferentes interações comunicativas. Mostram que o enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal,

que recupera os anteriores que o determinam; mostram o gênero oral como uma possibilidade de comunicação entre elas. Esses enunciados apresentam ainda a significação ideológica por meio da qual elas expressam diferentes olhares sobre a brincadeira do cárcere.

Elas agem em suas esferas de vida social por meio de discursos que não apenas regulam suas interações, como também as significam, as ressignificam, e estão presentes nas diversas esferas da atividade humana produzindo gêneros orais ou escritos próprios de cada evento social vivido. As crianças se servem do gênero do discurso oral para promover sua interação e resolver o conflito entre brincar, ou não, de cárcere. O fazem reproduzindo a vida e suas vozes, porque

as relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. Essas formas de interação verbal acham-se estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Esse processo complexo e ativo da comunicação parece oferecer subsídios para pensarmos que tanto a criança que fala quanto as que permanecem em silêncio são respondentes em graus diferentes, uma vez que todo falante o é

porque ele não é o primeiro falante a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usam, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais os seus enunciados entram nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõem já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Nessa corrente, os sentidos dos enunciados acima proferidos não se apresentam somente no que foi explicitamente dito, mas podem estar subentendidos também no silêncio presente na atitude responsiva das companheiras que brincam com a criança 18. Elas observam com desconfiança e aparente estranhamento as atitudes da criança 18, que, por sua vez, ao olhar para suas colegas e ao falar de maneira enfática, procura uma interlocução, tenta manter uma linguagem comum com elas e mostra que não há interlocutor abstrato. Nessa busca, ela imprime um sentido à conversa por meio de sua fala, de seu tom de voz e por meio de seus gestos, por isso, é compreendida pelo

parceiros de jogo. Essa cumplicidade de sentidos sugere que há diferentes maneiras de falar sobre a vida no cárcere, e uma delas pode ser o enquadramento desse tema em um jogo de papéis.

A cena do jogo desnuda um fragmento da vida no cárcere, um mundo desconhecido e até rechaçado no meio escolar e até mesmo fora dele. Em meio a esse mundo colorido, infantil e protegido pela realidade escolar, eclode a imagem do cárcere, tema principal do jogo. Nas falas ditas ou não ditas, é possível perceber a mesma atribuição de sentido à vida no cárcere e as crianças parecem enxergar a privação de liberdade como um castigo do qual é necessário libertar-se ou como um assunto que não merece atenção sendo um tema proibido para jogos de papéis.

As falas ditas, são vistas por Bakhtin (2003), como aquelas já proferidas por outros falantes da língua, referem-se às diferentes formas de representação, articulação e manifestação da linguagem, os gêneros discursivos. Por meio deles, o homem nomeia o mundo, mostra o espaço e os valores fundamentais da sociedade onde vive, entra na corrente da comunicação universal. O sujeito falante, não é o primeiro e nem último a proferir a linguagem, não é sujeito mudo, tábua rasa privado de palavras. É sujeito falante e cercado de interlocutores.

As falas não ditas referem-se à incompletude da linguagem, tida por Bakhtin (2003), com um eterno vir a ser, um projeto inacabado. No fluxo da comunicação universal, as vozes não se aglutinam ou se justapõem, elas se alternam e apresentam vozes de um tempo e de um lugar histórico determinado, se digladiam em conflitos ideológicos. A enunciação é o momento em que acontece a interação comunicativa entre os interlocutores, ela é social, por isso, não há interlocutores solitários e nem enunciados isolados, há enunciados já proferidos e enunciados a serem construídos, enunciados que se antecedem e que se sucedem, o dito e o não dito.

Sendo a fala, socialmente orientada, a linguagem é uma atividade prática social, situada em contextos comunicativos e socialmente orientados. Por meio dela, os sujeitos falantes apresentam suas valorações sociais, a linguagem é assim portadora de julgamentos e juízos de valores sendo também sujeita a avaliações sociais.

A linguagem como processo, incorpora a exterioridade constitutiva e implica na existência de um contexto extraverbal comum dos interlocutores, conhecimento e compreensão da situação concreta de vida ou existencial e a avaliação das situações comunicativas por meio da significação. A fala incorpora e representa o discurso alheio, o dito, pressupõem e implica a réplica, a contrapalavra, o não dito. O sujeito falante não

é o falante e o ouvinte ideal, projetado pelos formalistas da linguística, constitui-se heterogeneamente, desloca-se constantemente no contexto enunciativo e elabora sentidos interdiscusivamente. O eu, se concretiza na relação com o tu e a partir do diálogo com outros eus, o diálogo universal.

Nesse fluxo da comunicação universal a que pertencem os sujeitos, retratados no jogo acima, o significado da palavra prisão está presente em seu signo, em outras palavras, o significado da palavra prisão é entendido quando as crianças pensam na prisão ou ouvem algo que a ela se reporta, tomam consciência, não da palavra em si, como um desenho, mas da ideia geral ou generalizada construída socialmente sobre o cárcere. Sendo o signo de caráter social, concluímos que há um vínculo fundamental entre signo e significação. A valoração atribuída pela criança 18 ao cárcere deixa transparecer a ideia de um lugar do qual é necessário se libertar, onde se vive sob condições restritivas, em pequenos espaços, grosseiramente cimentados, vigiados por holofotes. A representação desse lugar parece trazer sentimentos negativos para ela que, embora se esforce para compreendê-lo, o faz sob fortes restrições das normas do jogo infantil. Este tem seu próprio estatuto, fundamenta-se nas normas sociais e, se, na sociedade, a vida no cárcere é mal vista, a criança 18 trará essa valoração, caso contrário, ela não diria que quer fugir da prisão e talvez mostrasse aspectos positivos nas experiências vividas nesse espaço.

O significado do cárcere, tema do jogo, é dado socialmente, mas o sentido a ele atribuído é individual e varia conforme as vivências dos sujeitos nele envolvidos, porque as palavras ganham diferentes sentidos na enunciação. Segundo Bakhtin (2003), não se aprende palavras em dicionários com sentidos únicos e fechados, mas no processo de interação com a linguagem do outro. É nessa relação, nesse processo de comunicação, que as palavras ganham vida e se concretizam, adquirindo sentido completo, determinado pelo contexto enunciativo presente na realidade da vida, uma vez que

a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (BAKHTIN, 2011, p. 154).

Essa característica da linguagem alimenta o jogo e oferece subsídios para as crianças atribuírem sentidos diferentes às imagens nele representadas. Do ponto de vista

da criança 18, o contexto enunciativo das palavras por ela empregadas reporta a sua vivência com a vida no cárcere. Ela visita seu tio nesse ambiente e o encontra eventualmente, o que nos conduz a pensar que o tema prisão apareça nas conversas por ela presenciadas; ela conhece de alguma forma esse mundo e busca representá-lo no jogo infantil. Nessa tentativa, as palavras ganham vida porque, para o locutor, a palavra pode ser vista como neutra não pertencendo a ninguém, pode ser vista como palavra do outro e como palavra particular utilizada em determinada situação; apresenta intenção discursiva, impregnada de expressividade particular. O diálogo acontece na relação com o outro em situações definidas como na cena em que o dito e o não dito marcam presença na relação dialógica entre os sujeitos pesquisados e retratam de forma precisa o contexto do jogo.

O dito aparece quando a criança 18 afirma “- Estou presa como meu tio, mas meu esquilo vem me salvar” (Registro da Observação 5 - 30/9/2012) e quando ela se curva quieta após perceber que sua entonação causa impacto negativo nas crianças que expressam o não dito quando “a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás [...] (Registro da Observação 5 - 30/9/2012). Finalizam assim o diálogo com a criança 18 que, por sua vez, não vê razão para insistir na participação das outras crianças e opta por brincar sozinha de cárcere depois de dizer:

-Vou fugir daqui, estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar! (as crianças 3, 13, 17 e 23 a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos). (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

As expressões faciais e gestuais recuperadas são importantes para o desenvolvimento da conversa entre os participantes do jogo, o discurso verbal, inerente à situação não verbal, serve como complemento real (material) do enunciado, lhe dá acabamento e contribui para o processo de significação.

Tanto o aparente espanto, estranhamento, a surpresa como a reprovação expressas no silêncio das crianças 3, 13, 17 e 23 quanto às atitudes não verbais da criança 18, compõem o contexto não verbal da cena, é parte presumida do enunciado e apresenta um juízo de valor que não pertence apenas a elas, mas à sociedade e ao momento histórico no qual estão imersas. Tudo isso é parte de suas vidas reais e concretas, oferece forma e entonação ao enunciado e me conduz a perceber que os

juulgamentos de valor não apenas se manifestam na fala, mas também no tema abordado e determinam a seleção do que as crianças proferem. A entonação da voz da criança 18 ao falar que deseja se libertar do cárcere parece expressar sua angústia frente à realidade carcerária. Quando ela dirige seu olhar para os colegas na tentativa de ter neles interlocutores para sua brincadeira, transfere sua possibilidade de comunicação para os elementos não verbais da fala.

Conforme Souza Pan (2003, p. 92, grifos da autora), a “‘alma social’ do enunciado vive e morre no processo de interação social. As palavras, os gestos e as entoações não são a expressão de estados mentais dos falantes, mas expressam sua forte e viva relação com o meio social (amigos, inimigos, aliados).” A criança 18 utiliza as palavras ou o enunciado para discorrer sobre o que aprendeu sobre o cárcere. Ela empresta as palavras dos outros e introduz sua própria expressividade, assimilando, reestruturando e modificando-as. Esse mergulho na imprecisão da vida aponta que as crianças superam sua conformação meramente biológica e ressignificam a cultura por meio da linguagem, constituindo-se a si mesmas. Nem o silêncio, nem a fala escapam a essa arena; expressam as características e as valorações éticas presentes na enunciação. Essas valorações,

abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação*. Estes juízos e valorações se referem a certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. (BAKHTIN, 2010, p. 155, grifos do autor).

A palavra das crianças no jogo [situação da vida real] se relaciona com as situações extraverbais, com outras vozes em singular conversação compreendida a partir da contextualização do jogo. Nessa conversação, a criança 18 tenta convencer as colegas a brincar com ela; o faz por meio de palavras expressivamente entoadas, plenas de sentido, importantes para ela, conseqüentemente, sua linguagem sofre os reflexos desse esforço de interação que exige determinados modos linguagem comunicativa.

Por outro lado, as crianças lhe respondem apresentando outros sentidos atribuídos às suas palavras por meio do silêncio e do gesto usado para se esquivar cada vez mais dela. Essas expressões oferecem valor às palavras não ditas no diálogo; as crianças compartilham um horizonte espacial: conhecem o cárcere como um local determinado no tempo e no espaço. A indisposição para brincar de cárcere é

compartilhada porque as crianças comungam a valoração negativa em torno do tema. Esses traços característicos da interação retratada, esta forma de comunicação advém da vida real presente nas duas formas de comunicação identificadas no jogo e indica que a linguagem não pode ser vista como um sistema fechado, higienizado, acima dos sujeitos concretos que se constituem na interação dialógica revelada tanto no mundo real e exterior que os envolve, quanto na linguagem por eles manifestada no jogo.

Para os sujeitos, importa a linguagem como signo variável e flexível, considerando o ponto de vista dos locutores e dos interlocutores e do meio social. Portanto, é essa mobilidade que confere à língua o caráter sógnico, o que não lhe é garantido por sua identidade como sinal. Em outras palavras, as crianças não decodificam o enunciado da conversa e o fariam, por exemplo, se a criança 18 falasse uma língua desconhecida, porque as outras ouviriam os sons das palavras, mas não as compreenderiam. A orientação conferida à palavra no contexto, na situação precisa, como a acima descrita, facilita a sua compreensão em seu sentido particular. Por meio dela, as crianças desnudam suas verdades únicas, resultantes de uma multiplicidade de consciências, umas tão convincentes quanto às outras. A criança 18 traz seu tio e os conflitos que vive em família e na sociedade por conhecer e conviver com seu parente que apresenta atitudes pouco sociáveis, do ponto de vista da escola e da sociedade. As outras participantes do jogo trazem as vozes de suas famílias, do que se veicula nos meios de comunicação acerca da vida nos presídios, da violência e da marginalidade. Ambos trazem o discurso cotidiano comum no qual a palavra aparece em sua essência e relaciona os participantes da situação que eles entendem, conhecem e avaliam.

Desse modo, o mundo em que vivem as crianças e a situação extraverbal não influenciam de maneira mecânica o enunciado; não é sua causa externa, é sua parte integral. Esse horizonte extraverbal pode ser presumido por elas, porque há um subentendido entre elas constantemente partilhado que se refere à visão negativa que elas têm do tema cárcere. O horizonte social mais amplo se descortina e se apoia nos aspectos permanentes e estáveis da vida; nas valorações essenciais e básicas. Nesse universo as valorações subentendidas ganham força e adquirem

uma importância especial [...] (pois) todas as valorações sociais principais que derivam dos traços particulares da existência econômica de um grupo determinado não costumam se enunciar, posto que formam parte da carne e do sangue de todos os representantes de um grupo dado; são as que organizam atos e modos de proceder, parecem haver se fundido com os objetos e os fenômenos correspondentes, e por isso não necessitam de fórmulas verbais. [...]

Desse modo, todos os fenômenos da vida se fundiram com as valorações. Se na realidade a valoração principal tem que enunciar-se e demonstrar-se, então já se tornou duvidosa, se separou de seu objeto, deixou de organizar a vida, e, por conseguinte, perdeu seu vínculo com as condições de vida e da coletividade dada. (BAKHTIN, 2011, p. 159).

Essas reflexões mostram que as crianças são livres somente no plano da atribuição de sentidos. Com relação a sua consciência e à constituição do ser, ou do sujeito, sua liberdade é apenas relativa e ilusória, porque

a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e explicada, ele deve ser analisado por meio do signo real e tangível [...] não somente a atividade mental é expressa exteriormente com ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio), mas, ainda, que, para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. Fora deste material semiótico, a atividade interior enquanto tal, não existe. Nesse sentido, *toda atividade mental é exprimível*, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta. (BAKHTIN, 2010, p. 52 - 53, grifos do autor).

Os processos interiores e mentais dos sujeitos, envolvidos na situação acima, não sofreram qualquer alteração qualitativa ao ser partilhado entre eles; foram exteriorizados pelos códigos presentes no processo de expressão exterior, manifestados por meio de mímica, olhares, código linguístico, conjunto este que não escapa à expressão semiótica. Esses códigos parecem explícitos, quando a criança 18 diz: “-Vou fugir daqui, estou presa como meu tio, mas meu esquilo vai me salvar! (as crianças 3, 13, 17 e 23 a observam silenciosamente com expressão facial de estranhamento, surpresa e reprovação. Elas se afastam olhando para trás. A criança 18 também silencia e senta-se abaixando o corpo com os braços cruzados sobre seus joelhos)” (Registro da Observação 5 - 30/9/2012).

Trago novamente o registro no qual é possível observar que

todo o gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, à luz), resumindo, tudo *que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo*. [...] É por isso que a palavra (*o discurso interior*) se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo. (BAKHTIN, 2010, p. 53, grifos do autor).

O discurso interior é acompanhado por gestos com valor semiótico "mas a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos diminuiria muito pouco" (BAKHTIN, 2010, p. 53). Tendo em vista esta observação, é possível dizer que as palavras não podem ser lançadas ao limbo, mas são dirigidas por qualquer sujeito ao outro; apresentam um destinatário, são direcionadas para o social e só se completam no todo social. Lá, os enunciados reais são definidos pela alternância dos sujeitos falantes, que só se concretizam ou se findam quando o locutor entrega a palavra a outro, seu ouvinte. Por isso, a criança 18 entrega a palavra às colegas que lhe respondem com outra entonação, direcionada para outro rumo revelado no silêncio e no distanciamento físico.

Estas atitudes são entonações sociais por excelência; signos sensíveis a qualquer das oscilações do diálogo entre as crianças que assume tonalidade inesperada quando a criança 18 que se vê sozinha e abandonada, quando as outras apresentam sua entonação repleta de desprezo, estranhamento e de irritação. Deixam claro a não aceitação do tema proposto para a brincadeira; deslocam e reduzem a entonação ao mínimo, até a colega desistir de envolvê-las em seu jogo. Entoando e gesticulando, elas ocupam uma posição ativa com respeito aos valores presentes no jogo. Essa posição é determinada pelas condições da existência social em que vivem e poderá compor outras atitudes valorativas enquanto circularem entre enredos e trocas verbais repletas de sentido para elas. Uma vez apresentadas nossas reflexões acerca dos jogos acima, finalizo este capítulo trazendo a cena do jogo *Quer comprar minha filha?*

Jogo: Quer comprar minha filha?

As crianças 4, 7, 11, 13 e 17 passam correndo com suas bonecas brancas no colo. Antes disso vejo que deixam uma boneca negra com uma criança que brinca na escadaria próxima às salas de aula que compõem o campo de pesquisa.

- Quem quer comprar minha filha? Você quer? (me pergunta a criança 13 que é negra).

- Quanto é? (Pergunto).

- Um real! (responde a criança 13).

- Podemos vender nossos filhos? (indago).

-Hum, hum.... podemos vender sim. (respondem as crianças 13 e 17 que saem oferecendo seus filhos gritando em voz alta. As outras crianças se esquivam delas e silenciam, nada respondendo, embora

ouçam seus gritos anunciando a venda das crianças.) (Registro da Observação 4 – 30/09/2011).

As manifestações infantis, acima descritas, parecem corroborar a predileção das crianças por determinados papéis autorizados a serem representados no jogo. Mostram, ainda, que alguns temas são tabus e não podem ser abordados em suas brincadeiras. Duarte (2006) justifica esta atitude tendo em mente a inserção dos sujeitos na sociedade capitalista, onde ocupamos diferentes papéis sociais que sintetizam as atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento humano.

O dado acima confirma as ideias de Duarte (2006), referentes à caracterização dos papéis sociais que podem ser identificados ou não com uma atividade profissional. Essa premissa parece pesar nas escolhas das crianças envolvidas no jogo quando optam por representar papéis de trabalhadores ou de profissionais de diferentes áreas, com exceção do papel de vendedor de crianças.

O papel de “vendedor de crianças” surge como algo fora da normalidade para quem não participa do jogo da “venda de bebê”. A expressão de repulsa, visualizada na cena das crianças se afastando em silêncio, parece repetir o que muitos de nós diríamos: “como alguém tem coragem de ser vendedor de crianças?”. Essa interrogação pode ter surgido na ideia das crianças que visualizam a cena em que, com naturalidade, as crianças 13 e 17 respondem a minha indagação:

- Podemos vender nossos filhos?.

-Hum, hum... podemos vender sim. (respondem as crianças 13 e 17 que saem oferecendo seus filhos gritando em voz alta. As outras crianças se esquivam delas e silenciam, nada respondendo, embora ouçam seus gritos anunciando a venda das crianças). (Registro da Observação 4 – 30/09/2011).

Talvez, as crianças que repelem esse discurso estejam construindo o conceito de que isso não é correto, ou que é um crime. No meio social onde vivem, a polícia divulga que as investigações sobre tráfico de crianças vão às últimas consequências e, mesmo que demandem muito tempo, os culpados acabam sendo encontrados e punidos. A constatação da realidade social me leva a pensar que a construção desses valores também são influenciados pela mídia impressa (jornais, revistas, dentre outros), eletrônica (rádio e TV) e alternativas (internet e outdoor) que divulgam casos referentes a esse tema, que envolvem a subtração de bebês ou sua venda no mercado negro.

Nota-se que as crianças são rigorosas com relação às escolhas dos papéis sociais e mostram, conforme Duarte (2006), que a apropriação do conceito negativo,

relativo a papéis marginais, como o de vendedor de crianças, é social, porque as criaturas não nascem predestinadas a ter o estranho prazer de comercializar seres frágeis e desprotegidos. As pessoas não vêm ao mundo para, naturalmente, enxergar esse tipo de atividade, proibida por lei, como um meio de obtenção de lucro e de garantia para a sobrevivência no sistema capitalista. As pessoas, eventualmente, são envolvidas por uma série de circunstâncias econômicas, sociais, morais e éticas que lhes ensinam que, anunciar a venda de crianças, é algo normal e até legal.

Esse fenômeno pode acontecer porque, conforme assinaei, nas próprias palavras de Duarte (2006, p. 90), equivocadamente, pode surgir uma inversão e o que é social pode ser visto como natural ou “as relações sociais podem conectar uma característica biológica do indivíduo a um papel social, o que cria a ideia invertida de que o papel seria resultante da característica biológica”. Quando chamo a atenção para a naturalidade com que as crianças 13 e 17 vendem suas filhas, e até mesmo chegam a estipular o valor de um real por cada uma, acredito ser possível levantar a hipótese de que elas estão manifestando o que Duarte (2006) classifica como sendo a apropriação de um papel social cujas referências, apreendidas no convívio com as outras pessoas, autoriza determinados tipos de atitudes e de ações sem que os sujeitos precisem reinventar a roda a respeito desse tipo de comportamento. Apropriam-se da síntese das ideias proferidas, por meio da linguagem, a respeito de como ser e de como se comportar em cada momento da vida, sem a necessidade de longas discussões ou aprendizagens a esse respeito.

A rapidez com que as crianças 13 e 17 representam os papéis de vendedores de crianças parece sinalizar para essa síntese porque elas não encontram qualquer dificuldade em fazê-lo, assim como as outras continuam representando os papéis de crianças que não aceitam vender bebês. Demonstrem, conforme Duarte (2006), a apropriação da experiência acumulada, passada aos sujeitos e que lhes autoriza a se comportar de maneiras diferentes em meio à diversidade das atividades da vida. Em cada uma dessas atividades, os papéis sociais a serem representados são regidos por normas cujas regras devem ser respeitadas com maior ou menor flexibilidade.

Ao observar novamente o dado acima, acredito ser possível perceber que, tanto as crianças que assumem o papel de vendedoras de crianças, quanto as que representam realmente o papel social de crianças, se submetem às regras desses papéis e não cedem com relação às concepções que já construíram a esse respeito. Por isso, enquanto as crianças 13 e 17 proferem dizeres como: “- Quem quer comprar minha filha? Você

quer?. “-Hum, hum...podemos vender sim” (Registro da Observação 4 – 30/09/2011), suas colegas “se esquivam delas e silenciam, nada respondendo, embora ouçam seus gritos anunciando a venda das crianças) (Registro da Observação 4 – 30/09/2011).

Cada um, a seu modo, mostra, por meio da linguagem, sua predileção ou repulsa por determinados papéis sociais e essas concepções, conforme mostrei, não nascem com as crianças. Essas ponderações, me conduzem a questionar a natureza e a qualidade das relações sociais, presentes na sociedade capitalista, que, aparentemente, vem disseminando a naturalidade com que se pode representar papéis sociais alienados, até certo ponto cruéis, individualistas e que podem refletir nos desvios de personalidades de sujeitos que aparecem em manchetes de noticiários policiais a escancarar o produto da educação social que ofereceremos às nossas crianças.

Conforme ressaltai, enquanto brincam de jogo de papéis, as crianças buscam compreender o mundo e se inserir em suas relações constituindo-se a elas mesmas. Nessa busca, os sujeitos do jogo retratam o que vivem na vida real, porque suas brincadeiras não surgem do nada e representam a realidade.

Visualizando uma vez mais um dos fragmentos do registro, trago a fala da criança 13 quando ao me oferecer digo: “- Quem quer comprar minha filha? Você quer? (me pergunta a criança 13 que é negra)” (Registro da Observação 4 – 30/09/2011). Vale notar que a criança 13 é negra, mas não carrega a boneca negra deixada pelo grupo com outra criança, conforme relatado no registro. Penso que essa atitude pode mostrar que ela está se apropriando da concepção de que apenas crianças brancas podem ser vendidas, porque têm algum valor comercial, mesmo que valham um real (moeda de circulação nacional quando da realização desta pesquisa). Vale lembrar que, dentre as crianças pesquisadas, algumas moravam em abrigos por terem sido vítimas de maus tratos, terem sido abandonadas ou por serem órfãs. O macro contexto social onde vivem as crianças forma o rio onde banham suas personalidades e de onde podem sair mais sujas ou límpidas, conforme a água desse regaço. Quando me refiro a esse rio, penso nos comentários espontaneamente proferidos, no campo de pesquisa pelas crianças, que se referiam à separação de irmãos em virtude de adoção, citavam as visitas de parentes, nos finais de semana, à instituição que acolhia algumas crianças em situação de risco social e abrigadas em instituições conhecidas de amparo e proteção à criança vulnerável.

Recordo o desabafo das crianças sobre trâmites judiciais nos quais pais e juízes disputavam a guarda de algumas delas. Nessa realidade, as próprias crianças me

alertavam com relação à proibição referente ao registro fotográfico de seus sorrisos, de seus corpos infantis que pareciam se acostumar com confusões familiares e disputas judiciais por suas guardas.

A questão da adoção e casos de partida de crianças para o estrangeiro parecia intrigá-las e, esporadicamente, faziam comentários a esse respeito. Algumas vezes, fui abordada por algumas crianças que me pediam “Me adota?”. Por esses detalhes do contexto alargado em que vivíamos, o jogo da venda das crianças fazia sentido e me chamou à atenção.

Procurei, ao longo da apresentação e análise dos dados acima, apresentar elementos que acredito ter sustentado a reflexão acerca da repulsa das crianças com relação a alguns temas aparentemente tabu, para serem retratados em suas brincadeiras. Na sequência, avanço na busca pela compreensão do que sai da boca das crianças com relação aos sentidos e significados por elas estabelecidos nas interações provocadas pelo jogo de papéis.

Capítulo 4 – Sentidos e significados e o papel do professor

Neste capítulo, apresento e analiso os jogos de papéis: *Nadar ou transitar pela estrada de chão: insanidades possíveis? No posto de saúde*, classificados sob o núcleo temático *Sentidos e significados*. Tal classificação advém do fato de, neles, eu enxergar manifestações de atribuições de significado ou de sentidos aos objetos e às situações lúdicas, bem como por, em meu entender, oferecerem indícios da apropriação da capacidade de atribuição de significados socialmente construídos por parte das crianças.

Busco contribuir, uma vez mais, com a reflexão acerca da importância das intervenções do professor no jogo de papéis, ao apresentar e analisar os dados: *Observações esparsas* e o *Jogo: Que tal um horário na cabeleireira?* Este tema perpassa meu esforço em entender as falas das crianças, e as observações esparsas facilitadoras da atribuição de sentidos às atitudes dos professores pesquisados.

Jogo: Nadar ou transitar pela estrada de chão: insanidades possíveis?

A criança 9 está brincando de bonecas. De repente, sai correndo empurrando o carrinho com uma das bonecas. Em seguida, o abandona e pula para a lateral da quadra esportiva, rebaixada e preenchida por areia. Lá as crianças 14, 15 e 16 brincam de fazenda. A criança 9 estica os braços a sua frente, enche a boca de ar dilatando as bochechas, prende a respiração e pula na areia. Ela permanece no mesmo lugar, dá braçadas e olha para as outras crianças. Depois fecha os olhos, continua nadando, respira ofegante e finge soltar água pela boca; está muito próxima das crianças que brincam de fazenda e estas movimentam os braços como se a expulsassem do jogo. No entanto, a criança 9 não vê esses gestos e continua com os olhos fechados dando braçadas no ar.

A criança 14 diz em voz alta:

- Sai! Sai daqui! Aqui não é água!!

A criança 9 continua “nadando” com os olhos fechados.

Entro em seu jogo “nadando” também.

- Eles moram dentro da água! (Diz a criança 9 abrindo os olhos).

- Ela pensa que é água! (Diz a criança 15, girando o dedo indicador perto do ouvido como se faz quando queremos dizer que alguém é louco. Continua sua brincadeira de fazenda, percorrendo com um caminhão plástico o que pode ser uma estrada de terra).

A tarde está quente e o vento espalha a areia por onde as crianças brincam.

- Vai queimar a máquina!! (Diz a criança 16, olhando para mim, que fotografo o jogo).

- Ah!? Nós estamos na água, como vai queimar? (Pergunto).

- Tá! (Diz a criança 16 que se retira).

- Pronto! Olha minha boa ideia!! (Diz a criança 14 que faz barulho com os lábios imitando o som do motor de um caminhão. Ela também estende uma cordinha à criança 15 que a amarrara no caminhão. Esta puxa a corda como se o fizesse com muita força, pois coloca seu corpo para trás, contrai os olhos e a face e estica os braços como se enfrentasse grande dificuldade. Permanece nesse esforço até retirar o caminhão do que parece ser um atoleiro).

A criança 9 sai da água e se retira do local. (Registro da Observação 2 - 28/10/2011).

Os signos são mediadores culturais; por meio deles nos relacionamos com o mundo; eles alimentam o fluxo das interações entre locutor e interlocutor, exercendo, assim, influência decisiva na formação de nossa subjetividade.

Nesse processo,

o que emerge é a instabilidade [...] da própria linguagem, da própria palavra, em razão de sua criação permanente pelas relações humanas e por não estarem imobilizadas como produto cultural concluído. Nada, desse modo, permanece estável durante muito tempo, porque a própria natureza da estabilidade é provisória. (ARENA, 2010, p. 173).

Esse pensamento aponta para a necessidade de tentar compreender o movimento da palavra, não apenas em seus rastros sonoros deixados pelas crianças, com vistas a apreender um pouco de sua essência ideologizada,

[...] não se trata de apenas de abrir uma cortina e encontrar objeto pronto, porque ele sempre estará em movimento para apreendê-lo no seu dinamismo e nas suas contradições. Compreender a essência do fato, do objeto é chegar ao concreto, porque o concreto é o pensado, o refletido, o analisado além das aparências [...] porque os homens estão em movimento como também em movimento está a língua recriada pelo diálogo criador e provocador da reelaboração das consciências humanas. (ARENA, 2010, p. 172).

Ao entrar no movimento da língua, apresentado no jogo acima, tento atribuir sentido à interlocução estabelecida entre a criança 9 e o grupo formado pelas crianças 14, 15 e 16 e percebo que essa interlocução é nula, porque as crianças não entram num acordo com relação aos enredos sugeridos para o jogo de papéis; não há diálogo entre elas que atribuem sentidos diferentes para a areia como cenário de seus jogos.

A dificuldade apresentada pelo grupo de crianças em comungar sentidos para a palavra *areia* confirma que estes sentidos não estão adormecidos e afloram justamente quando elas não se entendem. Ao pensar na areia, as crianças, envolvidas no jogo, projetam seus pensamentos para as possibilidades de representação nela contidas que

brotam do contato visual com esse elemento. Recuperam mentalmente suas experiências com a areia, vivências díspares que as mantêm ilhadas em mundos próprios e que ainda impedem de se aventurarem a atribuir a ela uma nova possibilidade de entendimento. Os sentidos da palavra *areia* afloram as vivências psicológicas que despertam a consciência das crianças.

Vygotski (2001) contribui para o entendimento do conceito de sentido e significado ao assinalar que, diferentemente do sentido, o significado é uma construção histórica fixa, literal, explícita, por isso, pode ser entendido como um aspecto da palavra *areia* apropriado pelas crianças. Vygotski (2001) ressalta a importância do signo na formação dos processos humanos e emprega à palavra um papel decisivo nesses processos. A ideia de sentido da palavra é por ele observada como fundamental para a compreensão dos significados atribuídos pelo homem a tudo que o cerca, objetos materiais e imateriais, veiculados pela linguagem verbal. Vygotski (2001) oferece destaque à noção de sentido, enquanto também aborda a questão do pensamento e da palavra, referindo-se ao sentido como uma das formas para a designação das palavras.

Sobre a designação e significação o autor esclarece que

a linguagem e os significados das palavras se desenvolvem naturalmente e a história do desenvolvimento psicológico do significado da palavra nos ajuda a esclarecer, até certo ponto, como transcorre o desenvolvimento dos signos, como aparece naturalmente o primeiro signo, como sobre a base do reflexo condicionado se realiza a denominação do mecanismo da designação, como surge, a partir deste mecanismo, um fenômeno novo que parece extrapolar os limites do reflexo condicionado. (VYGOTSKI, 1995, p. 175, tradução nossa).

Arena (2010, p. 175) também oferece subsídios para o estudo da compreensão das palavras ao afirmar que

a compreensão se dá pela relação entre os signos. Um signo se contrapõe a outro signo e esse é o fundamento do diálogo, ferramenta necessária para a compreensão da consciência. Se a evolução da consciência individual dependerá da evolução da própria língua, uma pergunta incômoda nasce: quem faz a língua evoluir senão o próprio homem? É a própria ação do homem, o seu pensar, o seu sentir que provocam as mudanças na língua, e, ao mesmo tempo em que ele próprio evolui, transforma o uso do seu dispositivo linguístico: altera a língua e altera a sua própria consciência. (ARENA, 2010, p. 175).

Vygotski (1995, p. 279, tradução nossa) demonstra a importância da atribuição de significado às palavras quando sugere que

imaginemos a complexa mudança que se produz no pensamento da criança quando domina a palavra, e, sobretudo, na criança surda, se de uma combinação bastante complexa de objetos, que ele se representa como um quadro grandioso, deve separar certas partes ou destacar na situação dada alguns indícios dos objetos. Trata-se de uma operação que durante anos espera seu desenvolvimento.

O sentido é considerado por Vygotski (2001) como importante aspecto funcional da palavra, porque representa o que ela significa intimamente para quem a profere e se constitui no subtexto da expressão humana. O sentido é resultado do uso da significação das palavras no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes, por isso elas não podem ser pensadas fora de seu acontecimento concreto. Os contextos podem variar e alterar os sentidos das palavras; são infinitos, inacabados e dependem da interpretação pessoal de cada um e da estrutura interna da personalidade. Nesse sentido, as condições de produção do dizer, a interpretação desse dizer, se relacionam estreitamente e mostram os mal-entendidos ou a sintonia entre interlocutores que empregam à palavra um caráter dinâmico, concretizado no acontecimento das interações verbais; os contextos formam o conteúdo intelectual e afetivo da palavra.

Essas considerações me fazem perceber que, enquanto as crianças 14, 15 e 16 brincam de fazenda e enxergam na areia uma estrada de terra, a criança 9 brinca de nadar e a imagina a areia como água no mar ou em piscina. Essa dubiedade na representação do sentido da areia é objetivada e negociada pelo grupo por meio da linguagem que retrata o mundo em que vivem. Os sentidos são circunstanciais e se renovam ou renascem. Mesmo as crianças estando diante da areia que cerca a quadra de práticas esportivas, elas conseguem ver outros elementos por meio da imagem por ela projetada. O sentido é potencialmente infinito, atualiza-se quando em contato com o sentido do outros uma vez que

[...] não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro e nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2003, p. 382, grifos do autor).

A imaginação apropriada e objetivada pelas crianças lhes oferece elementos mentais para encontrar na areia indícios denotativos do mar ou da estrada de terra. Para

quem brinca de fazenda, estes indícios podem ser reconhecidos no formato longo e estreito da lateral da quadra e na areia, elementos que conduzem as crianças 14, 15 e 16 a invocar a estrada de chão por onde circula quem mora da zona rural. Vigotski (2009) se preocupa em compreender a capacidade de o cérebro humano combinar e reelaborar as vivências com vistas a produzir novos comportamentos e situações. A imaginação não surge de uma criação existente acima da realidade humana, de uma abstração, mas é produto de experiências anteriores do homem. Para Vigotski (2009), a imaginação é apropriada pelo homem a partir de sua realidade, desse modo, qualquer criação humana tem suas bases nos elementos tomados da realidade; a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; a relação entre imaginação e realidade é influenciada pelo valor que atribuímos à imaginação, e está condicionada ao caráter emocional que a ela oferecemos.

Esses elementos influenciam a capacidade criativa do homem e podem influenciar seus sentimentos, porque quando a imaginação é concretizada em objetos ou em outras formas de criação, afloram sentimentos e reflexões na consciência humana, seja por meio da criação, da fruição definida como modos de aprendizado artístico ou por meio da apreciação; provoca assim alterações na realidade. Vigotski (2009) lembra a importância dos fatores emocionais e intelectuais para o ato de criação e chama a atenção para a influência dos aspectos que compõem o histórico, a gênese da atividade resultante da criação na criatividade humana. Para o autor, esses aspectos históricos se iniciam com nossas percepções imediatas, externas e internas, gerando de forma gradativa a modificação, a distorção ou a dissociação de imagens particulares criadas de forma única pelo sujeito e podem resultar na concretização de um círculo completo e concluído ao gerar imagens externas. Segundo Vigotski (2009), o homem sente necessidade de criar quando se sente incomodado, e não se adapta a qualquer situação ou vivência. Novas necessidades e desejos desestabilizam a harmonia do processo imaginativo, colocando-o em movimento para a satisfação de um novo desejo alimentado pelo homem. Isso remete às invenções criadas pelo homem para satisfazer as necessidades advindas de seu incômodo diante das intempéries, de sua busca por conforto, pela beleza, pelo sublime e até mesmo pela destruição. O meio sócio-cultural exerce influência decisiva na concretização da imaginação criadora e na compreensão do processo criativo. Para Vigotski (2009), a criança imagina menos que um adulto, embora centre suas atenções no que é produzido por sua imaginação e tenha menos consciência do processo criador e dos produtos resultantes de sua imaginação dialógica.

Bakhtin (2003 *apud* FORMENTÃO; HENRIQUES, 2003, p. 3) confirma a concepção de que a criação humana é talhada no meio social ao apontar que

para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. [...] Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura.

Focalizando a complexa capacidade de imaginação, cujos germes aparecem no jogo de papéis, Leontiev (1988 b, p. 131) afirma que

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.

Esta proposição de Leontiev (1988 b) sinaliza para o fato de que a capacidade mental de simbolizar e de imaginar se desenvolve ao longo de nossas vivências, porque nossa mente é capaz de processar lembranças por meio da memória - atividade conservadora e por meio da imaginação - atividade criativa, construtiva e combinatória. A imaginação explora a memória em suas edificações porque “toda atividade humana que não se limita a reproduzir acontecimentos e impressões vividas, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (VIGOTSKI, 2009, p. 9).

A imaginação está sendo apropriada em suas primeiras formas pelas crianças envolvidas no jogo, enquanto atribuem diferentes sentidos aos objetos explorados em sua brincadeira. O registro mostra que, no campo de pesquisa, o vento movimentava a areia, e isso pode ter conduzido a criança 9 a associar essa cena às ondas do mar ou à água dos rios ou piscinas. Já o desnível entre a quadra e a lateral preenchida por areia parece lhe ter trazido à lembrança o trampolim ou a beirada da piscina. Isso fica claro no momento em que a criança 9 estica os braços e pula como se mergulhasse. As cenas estão acontecendo em nível de pensamento. A criança 9 rememora, por meio da imaginação, as imagens dos objetos reais que vê representados nos objetos do jogo e de suas vivências, com os modos de agir e de se comportar presentes no ato de nadar.

As reflexões entre sentido e significado, acima discutidas, podem mostrar que o significado socialmente atribuído à areia se reporta a um elemento natural; um mineral

com textura maleável e porosa, entretanto, as crianças não enxergam apenas a areia, mas o que pensam sobre ela. Essas ideias ultrapassam o seu significado e elas veem diferentes sentidos nesse elemento natural, o mar ou piscina, e a estrada de chão, porque esses sentidos foram por elas apropriados em determinado tempo e lugar.

O que conduz as diferentes atribuições de sentido à areia são as vivências concretas dos participantes que não conseguem se colocar no lugar de quem pensa diferente, embora seja possível perceber que a criança 15 reconhece que a criança 9 está nadando. A criança 15 observa os gestos da criança 9 e expressa “Ela pensa que é água” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011). Esse reconhecimento denota que a criança 15 sabe o que é nadar e que vê nos gestos da criança 9 indícios denotativos desse ato, entretanto, essa ação parece não ser frequente no seu contexto histórico e, por isso, ela resiste em representá-la no jogo. Para a criança 15, o jogo só faz sentido se representar a sua própria vida: dos moradores das fazendas, crianças, patrões e familiares da zona rural.

As crianças parecem pertencer a guetos que não se entendem e não concebem outra representação da areia que não corresponda ao que foi lhes ensinado por meio das palavras que veiculam as ideias. Isso é demonstrado quando a criança 15 gira o dedo indicador no ouvido como fazemos para afirmar que uma pessoa é louca. No entanto, é possível indagar: Louca para quem? Louca em que contexto?

Arena (2010) se reporta aos estudos de Bakhtin sobre o conceito de sentido e significado e também oferece elementos para uma reflexão acerca desse conceito quando se reporta ao discurso interior ou à consciência forjada na e pela palavra que circula em qualquer esfera do meio social como signo ideológico. As palavras estão prenhes de sentidos esperando ser empregadas em diferentes contextos e medeiam a formação do discurso, o discurso interior do sujeito e sua consciência. Isso me leva a entender que as crianças envolvidas, no jogo acima, compreendem o mundo e confrontam as palavras, contidas em suas consciências como conteúdo interno ideológico particular de cada uma delas, com as palavras alheias que circulam no mundo em que vivem (externamente ideológico). Nesse processo, se apropriam da palavra, tomam para si inúmeros discursos e despontam sua interpretação por meio de outra palavra que possa exprimir o que pensam a respeito da areia.

Nesse confronto entre os signos internos agasalhados em suas consciências e as possibilidades de sentido decorrentes dos valores expressos externamente na interlocução, proferida pelas crianças, tomam a vez no palco das enunciações e

participam conscientemente na tentativa de fazer a palavra circular, funcionar, para compreenderem e interpretarem o mundo apresentado no campo de pesquisa, mais exatamente, pela lateral da quadra poliesportiva recoberta da areia que lhes incita a polemizar e a negociar sentidos.

Arrisco afirmar que a criança 15 exterioriza sua consciência individual sobre o que se pode representar no jogo. Para ela não há loucura em ajoelhar-se ao chão, empurrar caminhões em um trecho de areia da quadra de jogos, em puxar um caminhão de plástico amarrado por uma cordinha e em imitar o som das rodas encalhadas no atoleiro, porque, para ela, a vida no campo é a única admissível e lhe conduz à necessidade de reproduzi-la para apropriar-se e compreender as atitudes humanas presentes nas relações que lá vivencia; busca a si mesma nos outros. Por isso,

para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos (emissor e receptor do som) bem como o próprio som, no meio social. [...]. A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN, 2010, p. 70 - 71).

Tanto a criança 9, quanto as outras, defendem sua identidade, seu mundo, sua voz presentes na comunicação na vida cotidiana que retrata e refrata os processos de produção e as diversas ideologias especializadas e formalizadas. Para a criança 15, ideologicamente brincar de nadar é inconcebível, naquele contexto, porque não reproduz sua realidade concreta, pois a consciência não pode se desenvolver fora desse material flexível: a palavra interior.

Sobre essa questão Bakhtin (2010, p. 37) elucida que

há uma outra propriedade da palavra que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa.

As reflexões mostram que “[...] em todo processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do

desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 59) e que o jogo de papéis possui regras próprias, as chamadas regras implícitas (ELKONIN, 1998).

Com isso, as crianças não podem imaginar qualquer coisa, mas devem se comportar conforme as regras e os costumes da comunidade onde vivem e do que foi combinado no jogo (MUKHINA, 1996, ELKONIN, 1998, VYGOTSKY, 2002, 2009). Essa fidelidade é flagrante quando as crianças 14, 15 e 16 se recusam a alterar o enredo, embora a criança 9 as provoque para brincar de nadar. Na situação aqui estudada, a criança 9 permanece no mesmo lugar ao realizar o jogo da natação; ela está tão envolvida na sua brincadeira que não percebe o incômodo que causa aos colegas. Isso é perceptível quando não enxerga o gesto de expulsão das outras crianças e quando não escuta a frase: “- Sai! Sai daqui! Aqui não é água!!” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011).

Esse envolvimento que parece deslocar a criança 9 da realidade é interpretado como arrebatamento (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1996) que a conduz a envolver-se de tal forma no jogo que, por um momento, tem a impressão de estar realmente no mar ou na piscina. Isso se intensifica pelo fato de a criança 9 fechar os olhos. Bakhtin (2003, 2010) afirma que as enunciações são encontros entre pessoas, situações concretas de interações e negociação de sentidos. Isso me leva a assinalar que os jogos são viabilizados por meio das enunciações, cada situação exige um tipo de enunciação e a partir do que as crianças pensam da areia, há dois tipos de enunciados: um que se refere à piscina e outro que se refere à fazenda. Esses sentidos definidos e únicos fazem parte da enunciação. Para Bakhtin (2010), a enunciação se constitui nas situações concretas em que os interlocutores dialogam. Apresenta valor apreciativo ou o sentido das palavras, e o sentido não pode ser separado da significação das palavras.

Reitero que Bakhtin (2010) se refere ao sentido como o caráter apreciativo da palavra, como sua orientação apreciativa, constitutiva de toda enunciação, e aí entra o papel do sujeito criativo que atribui sentido e valor ao que ouve, vê, escuta, escreve, lê. A composição de sentido presente na entoação expressiva que movimenta a linguagem, por meio dos atos de fala, é desestabilizadora da própria linguagem. Essa movimentação na língua é provocada por eventos que passam despercebidos, por estarem encobertos pela névoa do imediatamente percebido pelos sentidos humanos (ARENA, 2010). Somente a interpretação, a atribuição de sentido, pode permanecer nesse processo que sofre os efeitos das contradições presentes na enunciação para aparecer com outra

identidade, com outra estabilidade que logo poderá se desfazer e se renovar em sua identidade provisória.

Estas ponderações são confirmadas por Bakhtin (2010, p. 128) para quem o

tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas também por elementos não verbais da situação.

Os discursos se movimentam pelas esferas de relações que nos envolvem e nos campos específicos da atividade humana, materializam conteúdos ideológicos particulares e são elaborados a partir de um ponto de vista, por isso

[...] um lugar valorativo, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. (MIOTELLO, 2005, p. 170).

O tema da enunciação deve ser único e assim como a própria enunciação é individual e não reiterável; as enunciações são particulares e acontecem em situações específicas, por isso, frases do tipo “ela pensa que é água”, “eles moram na água”, “Pronto! “Olha minha boa ideia!” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011) só cabem na situação acima retratada. Quando a criança 14 afirma para a criança 9 “- Sai, sai, aqui não é água!” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011) parece mostrar que, ideologicamente, a palavra *areia* pode apenas ter o sentido de estrada e de fazenda, mas jamais o de piscina ou o de mar. Esses elementos não fazem parte da sua realidade, portanto, para ela há um sentido da palavra *areia* consonante com sua vida concreta. Essa realidade é tão marcante na constituição da personalidade das crianças que outro sentido atribuído à palavra *areia* não cabe na enunciação, dado o contexto do jogo e da vida real nele representada. Quando a criança 9 expressa “Eles moram dentro da água” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011) a palavra *areia* vem carregada de um sentido diferente do apresentado pelas outras crianças, sendo impossível para ela falar da areia sem se reportar à ideia da piscina ou do mar. Desse modo, o sentido da palavra *areia* varia ou o tema se diferencia em decorrência da “situação concreta [...] em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento” (BAKHTIN, 2010, p. 133).

A questão ideológica surge na conversa e cada participante defende seu mundo por meio da presença ou ausência de diálogo. Para Bakhtin (2003, 2010), o diálogo não se manifesta apenas por meio das palavras, mas por meio de gestos. Assim, o diálogo interno da criança 9 surge porque foi construído antes da brincadeira, nas suas relações sociais; seu gestos mostram o momento privado em que ela se atira para nadar e o que acontece quando ela está submersa. Ela não consegue dialogar com as outras crianças. Isso não ocorre entre as que brincam de fazenda e, apesar de toda a provocação da criança 9, elas continuam brincando. Essa sintonia surge quando a criança 14 diz: “- Pronto! Olha minha boa ideia!” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011). O registro mostra que seus gestos reproduzem o barulho do motor do caminhão, representando o ranger das rodas começando a andar depois de retiradas de um atoleiro. A ideia de que eles se entendem é melhor explicitada quando a criança 14 estende uma cordinha que amarrara no caminhão. A criança 15 compreende a solicitação e “[...] puxa a corda como se o fizesse com muita força, pois coloca seu corpo para trás, contrai os olhos e a face e estica os braços como se enfrentasse grande dificuldade. Permanece nesse esforço até retirar o caminhão do atoleiro” (Registro da Observação da situação 2 - 28/10/2011).

A dificuldade de entendimento aparece, uma vez mais, quando a criança 16 tenta entrar no jogo da criança 9 e me relata que “a máquina vai queimar”. A atitude da criança 16 me surpreende por isso improviso a pergunta: “- Ah!? Nós estamos na água como vai queimar?” (Registro da Observação da situação 2 - 28/10/2011). Para meu interlocutor, esse tipo de indagação não pode ter uma réplica porque não é compreendida. Diante disso, pareço frustrar a única tentativa de mudança de enredo por parte de uma das crianças que brinca de fazenda, porque a criança 9 pode ter desejado que a criança 16 discorresse sobre a possibilidade da máquina queimar, por não ser à prova da água. A interrupção do diálogo por meio de minha réplica e o bloqueio da tentativa da criança 16 de se inserir em uma nova situação lúdica é por mim entendida quando a criança 16 responde: “- Tá!” (Registro da Observação 2 - 28/10/2011) e se retira. Essa reflexão indica “em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental, [e] em que medida a ideologia determina a linguagem” (BRAIT, 2006, p. 94) e que as condições concretas de comunicação determinam a enunciação e refletem as estruturas sociais.

O dialogismo apresenta a natureza interdiscursiva da linguagem que aproxima diferentes discursos de maneira não linear e exhibe as relações estabelecidas entre os

sujeitos da situação, o dialogismo é por eles elaborado e eles são estabelecidos por esses discursos (BAKHTIN, 2003, 2010).

Esse movimento se concretiza

quando cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível [pois] a dialética é o produto abstrato do diálogo. Aqui entram a ideologia e o destino do homem. O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda sua individualidade. (BAKHTIN, 2003, p. 348 - 349).

Ao concluir a apresentação e a análise dos dados acima, busco, a seguir, oferecer um olhar atento às *Observações esparsas*, nas quais trago algumas manifestações dos professores participantes. Recupero, ainda, o jogo de papéis: *Que tal um horário na cabeleireira?* que também contribui para enxergarmos a importância das intervenções pedagógicas na brincadeira, bem como os subsídios que enriquecerão a discussão sobre sentidos e significados no jogo de papéis.

Observações esparsas

Converso com uma das professoras que está sentada observando o jogo infantil. A criança 18 se aproxima e a observa em silêncio. Ela sempre me inclui em seus jogos.

A professora diz à criança 18:

- A. não precisa ficar atrás da professora N, vocês ficam atrás dela, podem brincar sozinhos, não precisam ficar chamando-a.

Silêncio. A criança 18 olha para a professora e para mim, olha para trás virando o corpo para as outras crianças e permanece em silêncio sem sair do lugar. (Registro da Observação 1 - 28/9/2011).

Depois de uma visita a uma das salas de aula envolvidas na pesquisa, percorro esse espaço para me retirar dando as costas para a professora que de mim se despede e rapidamente se dirige à parte de trás da sala. Sua expressão facial deixa transparecer que ela está preocupada e aborrecida. A professora abre um dos armários e pergunta para algumas crianças onde estavam os jogos de encaixe. Retorno e indago se ela vai pegar mais brinquedos. A professora diz que os recolherá e os trocará por jogos de encaixe para evitar brigas entre as crianças, porque não há brinquedos para todos. Antes disso, ouço a professora dizer às crianças para não brigarem e dividirem os poucos brinquedos. As crianças que mais brigam são as que têm uma grande coleção de carrinhos sobre a mesa, enquanto as outras conversam em voz alta e se levantam para brincar. Nesse momento o barulho na sala é intenso. (Registro da Observação 2 - 28/9/2011).

Às vezes, escuto uma das professoras dizer para as crianças brincarem na quadra ou na sala a fim de permanecerem em seu campo de visão. Nesses momentos, ela avalia a escrita das crianças, organiza tarefas e outros materiais permanecendo sentada em sua mesa ou em uma cadeira próxima à quadra. (Registro da Observação 3 - 28/9/2011).

Nestes registros, as professoras deixam a entender que elas não estão preparadas para mediar o jogo infantil e preocupam-se apenas em visualizar as crianças, na tentativa de garantir sua segurança. Elas parecem utilizar o tempo disponibilizado para o jogo para promover tarefas paralelas como a coleta de escritas e organização de materiais, desconhecendo a importância de suas intervenções nessa atividade principal da infância. Sua preocupação parece centrar-se em observar as crianças para que nada de mal lhes aconteça.

Aparentemente, o controle promovido pelas professoras era burlado pelas crianças, embora as salas permanecessem abertas para o jogo, elas preferiam brincar nos espaços externos protegidos por sombra de grandes árvores. Nesses locais era possível encontrar cacos de telha, gravetos, pedrinhas, folhas, dentre outros materiais naturais muito utilizados nos jogos de papéis. Preferiam brincar em lugares escondidos, embaixo de árvores antigas com troncos grossos e raízes expostas e repletas de areia; perto das pilhas de telhas e de outros materiais como portão de alambrado depositado num canto da quadra; sobre tapetes de folhas caídas; em locais preenchidos por areia; junto à horta da escola; no portão da casa do zelador; em corredores localizados entre as suas salas; em uma escadaria que dava acesso ao pavimento onde se localizavam as salas de outras séries e a biblioteca; embaixo da cesta de basquete; próximo às portas das salas; em cima das caixas de luz localizadas abaixo dos holofotes da quadra ou embaixo do *outdoor* da propaganda do governo referente ao valor da obra da reforma da escola. Alguns destes lugares são retratados em fotografias apresentadas nos apêndices deste trabalho. Não disponibilizo como apêndice a planta da escola, porque o espaço físico onde as crianças brincavam tinha sido construído meses antes do início desta pesquisa, e a escola ainda não possuía o documento.

A busca pela autonomia na elaboração dos jogos também era demonstrada pelas crianças por meio de expressões faciais, gestos, movimentação pelo espaço amplo e comentários que deixavam transparecer como se sentiam livres em suas brincadeiras, elas se comportavam como se brincassem em quintais. Essa segurança talvez fosse reforçada pelo fato de contarem com amplo espaço exclusivamente reservado para os

jogos infantis. Isso identificava fortemente as turmas de primeiro ano que eram respeitadas em sua necessidade de dispor de tempo, espaço e oportunidades para brincar. Tal identidade chamava a atenção porque também nos fundos das salas e dentro dos armários era possível visualizar caixas de brinquedos. Os preferidos pelas crianças eram os jogos de encaixe, de memória, de percurso, dentre outros brinquedos industrializados trazidos por elas em dias previamente combinados entre mim e as professoras das salas e crianças. Às sextas-feiras, dia do brincar, era possível visualizar na janela das salas muitos brinquedos trazidos, como super-heróis, carrinhos, bonecas, dentre outros recolhidos pelas professoras para que, segundo elas, as crianças não se distraíssem.

Em conversas informais com as professoras foi possível perceber que o dia do brincar era atípico e alterava consideravelmente a rotina, além de as crianças comparecem em massa, vinham mais cedo para a escola e conversavam sobre as brincadeiras que pretendiam realizar. Elas relataram em segredo que guardavam brinquedos escondidos nas bolsas ou embaixo das carteiras. Essas colocações mostram que o jogo de papéis consiste em importante atividade para as crianças que não faltam à escola nos dias do brincar e, mesmo sem as intervenções das professoras, desenvolvem os enredos buscando suporte nos objetos, no conhecimento dos colegas e em minhas intervenções. Os dias em que visitava as crianças eram movimentados e eu era solicitada o tempo todo para com elas estar, para representar papéis por elas estipulados; esperavam a ajuda do professor e dos colegas para se apropriarem e complexificarem seus jogos.

Para os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, que se dedicam ao estudo do jogo de papéis, o professor deve adotar uma atitude mediadora, intencionalmente planejada, para impulsionar a criança a níveis mais complexos de ações e de envolvimento nesse fazer.

Desse modo, ao professor é conferida a função de organizar os espaços, os tempos e de dar a oportunidade às crianças de momentos na rotina escolar dedicados a este fazer. Também deve provocar em suas crianças o desejo de brincar sem preterir outras atividades promotoras de desenvolvimento. Elkonin (1998) valoriza a presença da professora na vida da criança em idade pré-escolar, devido ao período emocional e psicológico em que ela vive. Mostra, ainda, que as relações das crianças dessa idade com suas professoras são incomparáveis, que sua atenção para elas é muito importante porque precisam de sua mediação nas relações que estabelecem com as crianças de sua

idade. Afirma, também, que o jogo de papéis é uma atividade em que se opera o “descentramento” cognoscitivo emocional da criança, por isso é importante para seu desenvolvimento intelectual. 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, 1998, p. 413).

Vénguer e Vénguer (1993) também focalizam a importância das intervenções pedagógicas no jogo de papéis ao dizer que, quando o professor participa desse fazer, deve ficar atento para não determinar os papéis a serem desempenhados pelo grupo de crianças, nem estipular como se deve brincar. Cabe ao professor mediar os conflitos, e conduzir as crianças a analisarem coletivamente as situações. Essa tarefa pode ser facilitada quando assume um papel e faz as sugestões e orientações, por meio dessas representações, sem destruir o jogo, mas garantindo seu aspecto lúdico e oferecendo suporte material, temporal, espacial e cultural para que as crianças tenham do que brincar (ELKONIN, 1998). O professor pode prescindir por alguns momentos de sua participação no jogo de papéis, principalmente se não for convidado a dele participar, entretanto, deve enriquecê-lo com sua presença sempre que necessário, como por exemplo, na resolução de conflitos que as crianças não conseguem solucionar sozinhas. Deve ter consciência de que brincar é uma atividade humana aprendida, é um fazer histórico, social e culturalmente apropriado, 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).

Elkonin (1998, p. 216) enfatiza a importância da participação do professor, no jogo infantil, ao valorizar a intervenção do adulto. Para ele,

a origem do jogo protagonizado possui uma relação com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los

que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos.

Mello (2010, p. 40) contribui para esta reflexão ao afirmar que

[...] quando o educador vê a criança brincando, imaginando, construindo, organizando e reorganizando suas ações lúdicas, qualquer nível de planejamento, torna-se ativo. As dimensões dos espaços e tempo ficam à disposição da infância, a brincadeira é constituída segundo o olhar da criança e não segundo o desejo do adulto.

Isso significa que o professor deve ter uma escuta sensível quando a criança está brincando, construída por meio do conhecimento das peculiaridades do jogo de papéis.

Arce e Duarte (2006) e Martins (2006) também se ocupam do papel do professor na brincadeira e afirmam que sua interferência nessa atividade que promove o amplo desenvolvimento infantil é muito importante. Eles reiteram o que já dissemos ao longo deste trabalho: brincar provoca a criança a agir sobre o mundo que a cerca e a humanizar-se, interagindo com os objetos humanos e com as pessoas. Por meio desse contato direto com o mundo, a partir de ações que imprime sobre os objetos, ela é impulsionada para níveis qualitativamente superiores de desenvolvimento, amplia e estrutura seus processos internos de constituição da consciência e da personalidade. Por meio do jogo de papéis, orienta ações práticas, complexas e autônomas em um longo processo que vai desde a simples manipulação dos objetos em sua função real até o jogo de papéis, pelos quais passa a se preocupar com as relações entre as pessoas e suas formas de agir sobre os objetos. Nesse percurso, outras ações práticas, mais complexas e autônomas, seguem se formando de maneira constante e processual.

Revisei esses conceitos acerca da brincadeira infantil para chamar a atenção para as intervenções pedagógicas, tendo em mente que

[...] a brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. (DUARTE, 2006, p. 40).

A citação acima mostra que Duarte (2006) reforça a importância do papel do professor no jogo de papéis presentes tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. A responsabilidade destes sujeitos incide sobre atitudes mediadoras conscientes e intencionais que visam oferecer as condições para que as crianças questionem papéis e atitudes pouco humanizadas no jogo, com vistas à superação da alienação presente na sociedade capitalista e nas relações sociais alienadas.

Conforme Duarte (2006, p. 95)

[...] se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea [e] isso é absolutamente óbvio, mas só o é para quem admita a existência desse cotidiano alienado, o que não acontece com boa parte dos educadores e dos pesquisadores em educação nos dias de hoje [...].

Essas ponderações reiteram a importância da formação intelectual dos professores a fim de se prepararem para resistir aos vários cantos de sireias presentes na sociedade e na escola. Um desses enganos parece consistir na desvalorização do jogo de papéis sustentada pelo desconhecimento das nuances envolvidas. Para que o professor reconceitualize seu papel e suas concepções sobre o jogo de papéis é preciso que ele conheça suas peculiaridades, bem como sua influência ou seus desdobramentos na vida dos sujeitos na escola, para que valorize, sobremaneira os aspectos conscientizadores dessa atividade infantil social e, ao mesmo tempo, identifique os aspectos alienantes passíveis de serem identificados nesse processo.

Duarte (2006) destaca o processo de apropriação e objetivação por parte da criança, discutindo a temática *alienação na infância* e conseqüentemente no jogo de papéis onde se reproduz a alienação que pode ser vivenciada no macro-contexto social. Duarte (2006) afirma que os indícios de atitudes denotativas de alienação no comportamento humano podem aparecer nos temas dos jogos de papéis, conforme sinalizei em muitos momentos desta pesquisa. O autor mostra que as crianças continuarão a representar atitudes alienadas, se não agirmos como professores. Essas atitudes alienadas podem construir conceitos de que o homem é o lobo do homem, que a esperteza deve compor a personalidade humana e conduzir o homem a se apropriar do outro, que os fins justificam os meios, porque o que vale é levar vantagem sobre o outro homem.

No campo de pesquisa também foi possível verificar a abordagem, por parte das crianças, de temas que dizem respeito aos preconceitos e à discriminação do outro, a temas proibidos. Por trás desses temas, simulam ou representam atitudes das quais podem se apropriar, se o professor deixar o jogo de papéis ao sabor dos acontecimentos. Os autores citados reforçam a importância de o próprio professor questionar as atitudes alienadoras e a reprodução de papéis alienados que podem ser reproduzidas no jogo de papéis, tendo em mente a necessidade de estes profissionais identificarem essas nuances, atuarem pontualmente e contribuir para sua superação a partir de suas orientações e questionamentos oferecidos em sua formação contínua, visto que o brincar na infância é uma estratégia educacional especial que influencia diretamente a formação e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Duarte (2006) ainda se preocupa com a necessidade de que as intervenções do professor sejam realizadas de forma crítica, tendo em vista a formação da consciência crítica do educador (MELLO, 1996), porque ao assumir uma atitude crítica perante a alienação dos papéis sociais, o professor poderá contribuir para que esse fazer seja orientado na escola como uma atividade lúdica e conscientizadora. Os autores esclarecem que a importância da atuação do professor no jogo de papéis se deve também ao fato de que não podemos esperar que a criança tenha uma consciência crítica da sociedade onde vive, porque nós mesmos não a temos, não podemos acreditar que ela tenha consciência da alienação presente nos papéis sociais e focaliza a decisiva influência do trabalho pedagógico voltado para o “momento do parquinho”, tendo em mente que ele deve começar Educação Infantil, no Ensino Fundamental e se estender por toda a vida, tanto na escola quanto na vida. Conforme reiterado, Duarte (2006) concorda com os autores da Teoria Histórico-Cultural, porque acredita que a brincadeira de papéis incide sobre o desenvolvimento global da criança de maneira definitiva.

Como Nunes (2013, p. 41), não tenho a intenção

de tomar a escola enquanto único espaço responsável pela transformação social da realidade alienada, temos a consciência de que para que ocorram transformações efetivas da realidade faz-se necessário uma articulação significativa e processual em torno de um objetivo comum entre os espaços constituintes da sociedade, qual seja o de transformação numa perspectiva humanizadora, isto é, onde todos os indivíduos tenham a possibilidade de se apropriar e se objetivar das construções genéricas humanas, sendo que a escola teria um importante papel nesse processo se considerarmos a “especificidade da educação”, tal como demonstrada por Saviani (2008), considerando tal transformação.

[..] Apreendemos que a alienação da sociedade capitalista em todos os seus aspectos, pode estar contribuindo para com a constituição alienada da consciência humana desde a infância, sobretudo ao se considerar a característica essencial presente no jogo, que se dá nas relações sociais vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano.

Do exposto, é possível concluir que a atividade de brincar não deve ser desenvolvida espontaneamente pelas crianças pois podem correr o risco de reproduzirem a alienação dos papéis sociais. Duarte (2006) reitera a importância de uma atitude educativa intencional e planejada para que o professor assuma uma atitude crítica com vistas à superação da alienação com o objetivo de provocar as crianças a questionarem suas próprias atitudes e valores expostos no jogo de papéis. Tal intento se deve à importância de ensinarmos, desde a Educação Infantil, os caminhos para a construção de uma consciência crítica dos meandros que constituem os papéis sociais tendo em mente a possibilidade dessa formação crítica se complexificar e se consolidar ao longo da vida escolar dos sujeitos. Nesse caminho, se faz necessária a intervenção do professor crítico perante a manutenção da alienação social, atuando junto às crianças a partir do registro que faz das brincadeiras infantis com a finalidade de manter uma estratégia na análise da reprodução dos papéis sociais alienados desde a infância.

Elkonin (1998) também se preocupa com o fim do brincar, com a antecipação da escolaridade e com a abreviação da infância, ao afirmar que o brincar na escola vem sendo considerado como atividade de segunda categoria e até mesmo visto como inadequado para esse espaço de vivência das crianças. Essa desvalorização se deve ao fato de os jogos de papéis promoverem uma movimentação que foge ao controle da professora. Isso é confirmado, segundo o autor, pelas dificuldades encontradas pelas professoras para organizar o jogo. Tal dificuldade se deve ao fato de que o barulho e a aparente ausência de disciplina por parte das crianças pode ser considerado ausência de controle da situação.

Na sequência, continuo discutindo a importância das intervenções pedagógicas no jogo de papéis e, conforme assinalado, analiso o jogo *Que tal um horário na cabeleireira?* que também traz elementos para uma reflexão sobre sentidos e significados dos objetos e das ações lúdicas que será paulatinamente aprofundada ao longo deste trabalho.

Jogo: Que tal um horário na cabeleireira?

As crianças 7, 12, 19 e 20 estão ajoelhadas em um círculo na quadra esportiva. A criança 20 está maquiando as colegas com maquiagem infantil. Ao notar minha presença diz:

- Quer? (Mostra a maquiagem).

- A Sra. é maquiadora? (pergunto).

- Sim. Trabalho neste salão. Senta um pouquinho e espera que eu já te atendo.

(Me ajoelho próximo à criança 20 que olha no espelho, retoca a própria maquiagem e começa a me maquiar. Então pergunto:)

- Quanto é a maquiagem?

- Dez reais. (permaneço quieta enquanto a criança 20 me maquia cuidadosamente).

Depois de um tempo ela diz:

- Pronto acabei o trabalho.

- Já paguei a Sra.? Com essa vida corrida, me esqueci de pagar não é? Mas acho que tinha dado uma nota de cinquenta reais, a Sra. se lembra de ter me dado o troco? (pergunto).

- Já. Você me deu cinquenta reais e eu já te dei o troco.

- Obrigada por me lembrar que me deu o troco, ele realmente está em minha bolsa (abro uma bolsa imaginária para a qual olho e digo:) - Estava tão ocupada e preocupada com as coisas que acabei me esquecendo que já tinha pago a Sra.

- Não tem nada não, fica calma, senta um pouco, descansa, você vai ver, tudo ficará bem. Não se preocupe. Eu ficarei esperando outras mulheres chegarem com a porta aberta.

Nesse momento, a criança 7 mostra uma touca azul de boneca e entregando-a à criança 20 diz:

-Tó! Esse é para limpar a maquiagem que ficou borrada.

- O que é isso? (indago).

- Uma touquinha, passa para limpar, é macia. (responde a criança 7).

(A criança 20, segue as recomendações da criança 7 e ergue os pés para me alcançar, porque a esta altura me levantara. Vendo sua dificuldade volto a ajoelhar-me enquanto ela faz o trabalho de limpeza da maquiagem sem nada explicar).

- A Sra. vai demorar para fechar o salão? (pergunto.)

- Vou sim, ainda vou trabalhar muito hoje, a Sra. pode ir.

- Vou sim, muito obrigada dona cabeleireira eu fiquei realmente bonita!

- Volte amanhã para a gente fazer outra maquiagem.

(A maquiadora permanece no salão esperando outras clientes enquanto me afasto). (Registro da Observação 2 - 4/11/2012).

A situação mostra, dentre outros elementos, a interação entre mim e as participantes do jogo. Quando, por exemplo, a criança 20 mostra a maquiagem infantil usada na brincadeira e se dirige a mim dizendo: "-Quer?" (Registro da Observação 2 - 4/11/2012) percebo que estou sendo convidada a brincar e provooco as crianças a complexificarem o jogo. Essa tentativa aparece também quando a criança 20 profere: " -

Pronto acabei o trabalho! [e respondo:] “ - Já paguei a Sra.? Com essa vida corrida, me esqueci de pagar não é? Mas acho que tinha dado uma nota de cinquenta reais, a Sra. se lembra de ter me dado o troco? - Já. Você me deu cinquenta reais e eu já te dei o troco” (Registro da Observação 2 - 4/11/2012). Tais atitudes são intencionais e continuo provocando as crianças a se envolverem com jogo dizendo: “- Obrigada por me lembrar que me deu o troco, ele realmente está em minha bolsa (abro uma bolsa imaginária para a qual olho e digo:) - Estava tão ocupada e preocupada com as coisas que acabei me esquecendo que já tinha pago a Sra.” (Registro da Observação 2 - 4/11/2012).

Realizo, então, o gesto indicativo de colocar o dinheiro em uma bolsa imaginária, entendido pela criança 20, sem representar o dinheiro por meio de outro objeto. Isso parece conduzi-la a repetir verbalmente o valor do dinheiro, a se lembrar de como é a nota de cinquenta reais e a reconhecer a necessidade de me devolver o troco. Minha preocupação não é a de conduzir a criança 20 a pensar que cinquenta reais é mais que dez reais, não é minha intenção levá-la a realizar mentalmente a operação matemática de subtração a fim de desenvolver o raciocínio lógico matemático. Isso implicaria pedagogizar o jogo e descaracterizá-lo, no entanto, como o jogo de papéis oferece subsídios também para a criança se desenvolver cognitivamente, minhas interferências conduzem a criança 20 a exercitar a capacidade de memorizar ao se lembrar das situações nas quais o dinheiro é empregado nas relações humanas.

Mukhina (1996) entende que a criança apresenta dificuldades para se apropriar desse tipo de atividade mental, pois, mesmo ao final da idade pré-escolar, a memória da criança continua sendo a do tipo involuntária, o que mostra a importância das interferências pedagógicas no jogo infantil. Estas podem ser sutis e decisivas para envolver as crianças, conduzindo-as a se desenvolverem emocional e cognitivamente. Elkonin (1987 a) assinala que a função do pedagogo ou do educador na organização do jogo não é claramente definidas como em outras tarefas, por isso a mediação se torna difícil. Essa dificuldade conduz o professor a organizar tarefas cuja realização seja mais tranquila, pois a movimentação e o barulho presenciados no jogo infantil podem denotar desorganização e falta de controle do adulto sobre a criança. Minhas interferências, no jogo acima, fazem com que a criança 7 se sinta convidada a dele participar, quando " mostra uma touca azul de boneca e diz: “ -Tó! Esse é prá limpar a maquiagem que ficou borrada. - O que é isso? [indago] - Uma touquinha, passa para limpar, é macia." (Registro da Observação 2, 4/11/2012), responde a criança 7.

Levanto a hipótese de que as crianças 7 e 20 associam a maciez da touca da boneca e seu tamanho ao algodão utilizado em limpeza de pele nos salões de beleza. Talvez encontrem indícios denotativos na toquinha que as conduzem a se lembrar do algodão e que lhes mostram a possibilidade de fazer o gesto de esfregar o algodão em meu rosto e limpar a maquiagem, gesto este realizado pela criança 20 após a sugestão da criança 7. A criança 7 usa o pronome demonstrativo ESSE referente ao algodão e não ESTA referente à toquinha. No entanto, quando lhe pergunto o que está segurando, ela responde que é uma toquinha, emprega a denominação real do objeto que vê, mas não o explora nessa função porque a substitui pela imagem do algodão. Desse modo, o objeto *touca* apresenta propriedades reais que exigem operações e ações reais que limitam o ato de limpar minha pele. O objeto utilizado nesse fazer não umedecerá meu rosto, não o tornará mais alvo e limpo. A criança 20 não desempenhará a função real de esteticista. Nesse momento do jogo, a criança não está simbolizando, mas jogando, porque o significado do algodão não está na touca da boneca, mas no próprio algodão, portanto, a touca continua sendo a touca e o algodão continua sendo o algodão, e isto foi historicamente construído (VYGOTSKY, 2002). Diante disso, é possível indagar: - Por que a criança insiste em fazer da touca algodão?

No faz de conta, as propriedades do objeto são preservadas e a touca da boneca continua sendo a touca, entretanto, seu significado é invertido; em outras palavras, o foco das crianças 7 e 20 está na ideia do algodão e não se prende nem ao algodão nem à touca reais, porque ela não os vê, mas enxerga o sentido do algodão na touca. A criança 20 reforça essa ideia quando imprime suas ações na toquinha usada como algodão e limpa minha pele. Esforça-se mentalmente para se manter na situação lúdica e imaginar que está limpando minha pele e isso só é possível, no jogo de papéis. A criança se apropria, desse modo, paulatinamente, da capacidade de se concentrar, de prestar atenção e de se entregar a essa atividade homogenizadora, que a envolve por completo: o brincar.

Para a criança 20, a touca da boneca continua sendo uma touca e mantém seu significado real, mas, ao mesmo tempo, é o algodão ou a toalha utilizada em limpeza de pele, porque ela lhe atribui esse sentido, completamente diferente do significado real do objeto. Desse modo, quando a criança realiza o gesto de limpar a pele com a touca da boneca, essa impressão imposta ao objeto é estranha ao seu uso real ou às condições anatômicas impostas pela touca. Por isso, para que a criança 20 consiga brincar de maquiadora e de esteticista, se faz necessário transformar a touca em algodão ou em

toalha de rosto atribuindo-lhe um sentido lúdico. Essa atribuição de sentido ou ruptura entre o sentido real e o imaginário do objeto sustenta o jogo infantil e as crianças 7 e 20 só viabilizam a situação lúdica porque imaginam que a touca não é a touca, mas algodão. Conforme reiterado, a criança 20 confirma essa ideia quando limpa de mentirinha a minha pele.

Finalizo este capítulo ao retomar a questão dos sentidos e significados presentes no jogo de papéis, com esta intenção, apresento e analiso o jogo: *No posto de saúde*.

Jogo: No posto de saúde

Estou envolvida na observação de um jogo quando ouço a criança 13 pegar na mão da criança 24 e dizer:

- Vem filha...

- Tem mais alguém que precisa ser atendido no posto? Quem vai tomar injeção? (grita a criança 9 que, rindo, mostra um graveto fino e pequeno fazendo o gesto de quem deseja aplicar injeção. A criança 9 se movimenta e dá pulinhos apressando a entrada da criança 13. Em seguida, se aproxima das outras crianças que estão na fila mostrando a injeção e fazendo cara de quem quer assustá-los. Todos riem.)

- É esse, esse, esse... (a criança 13 aponta encostando o dedo em cada uma das crianças da fila mostrando-as para a criança 9 - a enfermeira que se aproxima e aplica a injeção em uma das bonecas).

- Você vai ser a primeira L. Vai L!! (Diz a criança 9 encorajando a criança 24).

Todos riem.

- Ai, ai...Eu quero ser o último..!! (Diz a criança 2 passando para o último lugar da fila da injeção). Ah!! Ah!! (Ri a criança 2 ao ver a enfermeira aplicando injeção em uma das bonecas).

Todos riem. A criança 13 empurra o carrinho aproximando sua boneca da criança 9 para que ela aplique a injeção na boneca. A criança 13 coloca a mão na boca como se quisesse segurar a dor, olha atentamente o bebê e fica segurando na parte do carrinho por onde é possível empurrá-lo.

Tudo é muito rápido e para aplicar a injeção, a criança 9 se abaixa, pega um pequeno e fino graveto embaixo da árvore. Ela se posiciona sobre um portão de alambrado que está colocado na horizontal com uma parte na lateral da quadra preenchida por areia e com a outra parte sobre o cimentado da quadra que fica um pouco acima da lateral de areia. Essa disposição do portão faz com que as crianças o utilizem como cama. A criança 6 passa rapidamente pela criança 9 que é a enfermeira e diz:

- Pronto! (faz um gesto de quem também aplica injeção em uma das crianças sem nada nas mãos).

- Pêra aí!! Já foi a injeção? Nossa! nem vi. Que rápido! (digo eu).

- Agora é essa aqui oh! Agora é a D. (diz a criança 6 para a criança).

As crianças 8 e 21 chegam correndo e são pegos pela criança 6 que as deita sobre o portão e lhes aplica injeção.

As crianças 8 e 21 gritam e saem correndo passando as mãos nas nádegas. A criança 21 não espera a 8 se recuperar e grita dizendo para ela:

-Vem, vou aplicar injeção bem grande em você! (A criança 21 ri mostrando um graveto grande e grosso que rapidamente pega no chão).

- Foi no bumbum? (Pergunta a criança 9 à criança 8 que acabara de tomar injeção aplicada pela criança 21. A criança 9 se abaixa para aplicar injeção em outra boneca. A criança 21 tira os sapatos e está com os joelhos sujos porque se ajoelha para dar injeção na boneca e se senta no chão para segurá-la. Seus cabelos estão despenteados, ela está suando).

- Que dia que eu vou pegar o remédio? (Pergunta a criança 13 enquanto sai do posto empurrando o carrinho em que está sua “filha”, representada por uma boneca).

- Amanhã. (digo eu).

- E o remédio? Que hora a gente vai pegar o remédio mãe? (perguntam as crianças 10 e 13).

- Amanhã. (respondo).

- O remédio é hoje que pega. (interfere a criança 9, enfermeira).

- Ah! É hoje. Ela está falando diferente de mim, ela sabe mais... (me justifico junto às outras crianças).

Observo que a criança 9, a enfermeira, pega cacos de telha grandes e pequenos e entrega para as crianças que estão na fila dizendo:

- Estes são os remédios.

A criança 24 que carrega sua boneca no carrinho traz consigo uma bolsinha rosa felpuda com um bolsinho na frente onde ela guarda o remédio.

A criança 9 fica em pé no portão e, embora perceba que desenvolvem o jogo sobre ele e na beirada da quadra, indago:)

- Moça, moça, a gente pegou os remédios hoje. (grita a criança 13 olhando para mim).

- Ah! Você já veio buscar o remédio? (respondo).

- Ah! Toma vem buscar na segunda-feira! (diz a criança 9).

- Já entregou? (indago à criança que rapidamente retira uma folha da árvore, faz um gesto com o graveto usado para a injeção como se estivesse escrevendo alguma coisa na folha e entrega para as mães das bonecas, as crianças 13 e 24. Esta última guarda o “papel” na sua bolsa felpuda cor de rosa junto com os vidros de remédio - pedrinhas). Tudo é muito rápido e a criança 13 rapidamente joga a folha na bolsa da criança 24.

-Ah tá! Não falei que era outro dia! Você anotou para ela? (digo à criança 9).

- Anotei. (responde a criança 9).

- Você escreveu? Ah! Escreve direitinho, gente, porque olha. Depois vá que ela se confunde. (digo eu à criança 9 que entrega a receita para ser retirada outro dia).

Nesse momento, a criança 9, a enfermeira, pega rapidamente vários cacos de telha e entrega um caco grande para a criança 13 e um caco pequeno para a criança 24. Ela parece contrariar o combinado, pois há pouco entregara a receita para ser retirada na "segunda-feira").

- O seu remédio é maior! (diz a criança 24 à criança 13).

- O meu é mais pequeno! (diz a criança 13).

- Viu... o do F é este... (diz a criança 9 que entrega o remédio para a criança 10).

- Ah meu Deus, quanto remédio! (digo eu).
 A criança 13 percebendo a mudança de planos diz:
 - A gente não ia pegar segunda-feira?
 - Não! Pegou hoje porque segunda-feira vai tá tudo acabado! (diz a criança 9 explicando a mudança de planos).
 - Segunda-feira tá tudo acabado? Por quê? (pergunto eu).
 Ouço ao fundo outras crianças dizerem:
 - Não tem aula, não tem aula! (fazem menção ao fato de que o dia dos funcionários públicos que deveria estar sendo comemorado naquele dia fora transferido para a segunda-feira dia 31). (Registro da Observação 4 – 28/10/2011).

As crianças mostram a atribuição de sentidos aos objetos representativos de outros objetos quando utilizam gravetos grandes e pequenos para representar injeções. Estas proposições são confirmadas pelas falas abaixo reproduzidas quando a criança 4 representa a enfermeira e fala:

- Tem mais alguém que precisa ser atendido no posto? Quem vai tomar injeção? (grita a criança 9 que, rindo, mostra um graveto fino e pequeno fazendo o gesto de quem deseja aplicar injeção. A criança 9 se movimenta e dá pulinhos apressando a entrada da criança 13. Em seguida, se aproxima das outras crianças que estão na fila mostrando a injeção e fazendo cara de quem quer assustá-los. Todos riem.) (Registro da Observação 4 – 28/10/2011).

[...] As crianças 8 e 21 gritam e saem correndo passando as mãos nas nádegas. A criança 21 não espera a 8 se recuperar e grita dizendo para ela:

-Vem, vou aplicar injeção bem grande em você! (A criança 21 ri mostrando um graveto grande e grosso que rapidamente pega no chão). (Registro da Observação 4 – 28/10/2011).

A criança 9 representa a injeção pequena por meio de um graveto pequeno e a injeção grande por meio de um graveto maior. Com essas atitudes, mostra que escolhe o objeto que melhor representa a seringa e que facilita o gesto de empunhá-la e aplicá-la em mim. Ela tem objetos reais nas mãos, realiza operações reais com eles, em outras palavras, os gravetos realmente não proporcionam a ela a possibilidade de aplicar a injeção, mas trazem a lembrança de como isso acontece e de como as pessoas se comportam nesse momento. Joga com a imagem mental da seringa que vê por trás do graveto; não vê o graveto, vê a seringa, por isso faz o gesto indicativo de aplicar injeção com o graveto, caso contrário, não brinca de enfermeira. O graveto simboliza a seringa, por isso a criança 9 está simbolizando, exercita a recordação voluntária e faz uso da imaginação em sua forma primária.

O portão de alambrado também é explorado como cama ou maca quando

para aplicar a injeção a criança 9 se abaixa, pega um pequeno e fino graveto embaixo da árvore. Ela se posiciona sobre um portão de alambrado que está colocado na horizontal com uma parte na lateral da quadra preenchida por areia e com a outra parte sobre o cimentado da quadra que fica um pouco acima da lateral de areia. Essa disposição do portão faz com que as crianças que o utilizem como cama. (Registro da Observação 4 - 28/10/2011).

Além do emprego lúdico do portão de alambrado como maca ou cama, por que ele se encontra na horizontal, entre o cimentado da quadra, e sua lateral forrada por terra e por folhas, a criança 9 finge aplicar a injeção sem ter nada nas mãos e quando uma das crianças passa rapidamente ela diz: “ - Pronto! (faz um gesto de quem também aplica injeção em uma das crianças sem nada nas mãos). - Pera aí!! Já foi a injeção? Nossa! nem vi. Que rápido! (digo eu)” (Registro da Observação 4 - 28/10/2011). Trago esse recorte da observação para situar a criança 9 em um momento de alto nível do jogo de papéis no qual ela não apresenta objetos ou gestos para aplicar a injeção na criança que passa rapidamente à sua frente. Nessa fase, acontece o processo de interiorização dos símbolos que representam tanto os objetos, quanto os gestos normalmente empregados quando se aplica injeções. Vygotski (1995, p. 190, tradução nossa) ajuda a compreender esse processo ao afirmar que

[...] 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 e o gesto de aplicar injeções 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.

Esse processo explica por que a criança 9 diz ter aplicado a injeção sem que eu tenha percebido. Utiliza-se apenas da linguagem oral para sinalizar que concluiu a tarefa o que fez sem utilizar gestos, explora apenas a fala.

Vygotski (1995) observa que, na fase mais complexa do jogo de papéis, a criança prescinde da presença de um objeto para representar outro objeto. No caso acima, a criança 9 não precisa de nada para imaginar a seringa e aplicar a injeção. Suprime o signo representativo da seringa, não precisa mais do espelho ou do pivô proporcionado pelos gravetos ou pelo revólver montado com as peças de Lego. Tudo está acontecendo em nível de pensamento, e a linguagem materializa suas realizações porque

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. (VYGOTSKI, 1995, p. 191, tradução nossa).

Elkonin (1996), Vygotsky (2002) e Vigotski (2010) sinalizam para a diminuição das ações puramente lúdicas na fase avançada do jogo de papéis, assinalam que elas diminuem com o passar do tempo e, na atividade do brincar, começa a predominar a linguagem.

Aprofundando esta discussão, Vygotski (1995, p. 191, tradução nossa) afirma que:

[...] 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.

Isso não significa que as crianças estão realizando uma atividade abstrata (VYGOTSKY, 2002) ou que estão prontas para serem alfabetizadas como se a atividade do brincar fosse um exercício de prontidão. Estão simbolizando e construindo as bases orientadoras para o desenvolvimento das complexas capacidades de pensar, antecipar ações, organizar o pensamento por meio da fala, bem como a capacidade de registrar outros elementos da cultura, por meio da escrita.

Couto (2007, p. 45) esclarece a relação entre jogo de papéis e escrita ao salientar que a atividade do brincar pode ser compreendida

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. [...] 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 garatuja 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 garatuja 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)”.

Para Vygotski (1995), a função simbólica da consciência é elemento essencial para a apropriação da leitura e da escrita e desenvolve por meio dos jogos e brincadeiras infantis, dentre esses jogos, está o jogo de papéis. A ligação inicial entre gesto e linguagem escrita acontece no desenho infantil e no jogo de papéis; 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, mas 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).

O movimento da criança e seu próprio gesto, verificados inúmeras vezes no campo de pesquisa, conferem a função de signo ao objeto correspondente. Essa atividade representacional está plena de gestos indicadores e aparecem quando as crianças realizam o gesto de escrever com um pequeno graveto a receita de um remédio em um receituário visualizado nas folhas das mangubeiras. Também estão presentes quando uma das crianças realiza os gestos de nadar ou os de mergulhar em uma piscina ou em um mar fictícios. Tanto seus próprios gestos quanto os elementos naturais, objetos ou os brinquedos eram explorados pelas crianças quando realizavam gestos

como erguer o braço, abrir a mão, apontar, despedir, escrever, embalar bebês, cortar cabelo, partir o pão ou outros alimentos com facas fictícias, dentre outras ações.

Nos primeiros faz de conta, a criança de quatro ou cinco anos é capaz de realizar a designação verbal convencional do objeto. Nesse período, apresenta a capacidade de planejar suas ações e combina com antecedência os papéis a serem desempenhados. Portanto, é possível assinalar uma conexão linguística que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação por separado.

Voltando nosso olhar para o jogo ora analisado, percebemos que as crianças exploram folhas e pedras com as quais representam o receituário médico e os remédios quando, por exemplo, a criança 13 indaga:

- Que dia que eu vou pegar o remédio?
 - Amanhã. (digo eu) [...]
 - O remédio é hoje que pega. (interfere a criança 9 que é enfermeira).
 - Ah! É hoje. Ela está falando diferente de mim, ela sabe mais...(me justifico junto às outras crianças).
- Observo que a criança 9, que é a enfermeira pega cacos de telha grandes e pequenos e entrega para as crianças que estão na fila dizendo:
- Estes são os remédios.
- A criança 24 que carrega sua boneca no carrinho traz consigo uma bolsinha rosa felpuda com um bolsinho na frente onde ela guarda o remédio. [...]
- Moça, moça a gente pegou os remédios hoje. (grita a criança 13 olhando para mim).
 - Ah! Já Você já veio buscar o remédio? (respondo).
 - Ah! Toma vem buscar na segunda-feira! (diz a criança 9).
 - Já entregou? (indago à criança que rapidamente retira uma folha da árvore, faz um gesto com o graveto usado para a injeção como se estivesse escrevendo alguma coisa na folha e entrega para as mães das bonecas que são as crianças 13 e 24. Esta última guarda o "papel" na sua bolsa felpuda, cor de rosa junto com os vidros de remédio - pedrinhas).
- Tudo é muito rápido e a criança 13 rapidamente joga a folha na bolsa da criança 24.
- [...] Nesse momento a criança 9 que é a enfermeira pega rapidamente vários cacos de telha e entrega um caco grande para a criança 13 e um caco pequeno para a criança 24. Ela parece contrariar o combinado pois há pouco entregara a receita para ser retirada na "segunda-feira").
- O seu remédio é maior! (diz a criança 24 à criança 13).
 - O meu é mais pequeno! (diz a criança 13).
 - Viu... o do F é este... (diz a criança 9 que entrega o remédio para a criança 10)
 - Ah meu Deus quanto remédio! (digo eu). (Registro da Observação 4 – 28/10/2011).

Percebo que as crianças se entendem no jogo. A enfermeira avisa que os cacos de telhas maiores representam vidros de remédios grandes e os cacos de telha menores representam frascos de remédios pequenos. Essa substituição de um objeto pelo outro faz sentido devido às semelhanças neles encontradas pelas crianças porque os cacos lembram os vidros em seu formato oval e em seu peso. As folhas lembram o papel por seu formato plano no qual as crianças imprimem o gesto indicativo de escrever o receituário.

Reconheço que, ao longo deste capítulo, não contemplei a complexidade envolvida no processo de atribuição de sentidos e significados aos objetos e às falas presentes nos jogos de papéis, por isso, na sequência, retomo esse tema, focalizo conceitos como ações e operações e direciono meu olhar à relação entre ideologia e linguagem infantil no jogo de papéis.

Capítulo 5 –Relações entre linguagem e ideologia

Neste capítulo, dedico especial atenção à apresentação e análise dos jogos de papéis: 1- *Transportando relações na fazenda* e 2- *Quer aprender informática?* abrigados sob o núcleo temático *Linguagem e ideologia*, por explicitarem manifestações infantis referentes às representações sociais acerca das relações humanas e também dos sentidos e significados dos objetos e dos papéis presentes nos jogos.

Jogo: Transportando relações na fazenda

As crianças brincam em uma das extremidades da quadra de práticas esportivas da escola que pertence à zona urbana da cidade. Acompanho as crianças 14 e 15 que, em outros dias, são vistas brincando do Jogo da fazenda e parecem estar propensas a repeti-lo. Como das outras vezes, elas pegam carros, cavalos e bois em miniaturas de vários tamanhos e um caminhão de plástico do tipo boiadeiro com 30 cm de comprimento. Dentre os cavalos há um maior, preto, paramentado com sela, freio e manta. As crianças observadas conversam carregando os brinquedos nos braços, caminham novamente para um dos lugares escondidos, em meio à areia da qual saltam compridas e grossas raízes de uma das antigas e grandes mangubeiras, árvores típicas da região. Pegam os cavalos e bois com as mãos colocando-os deitados na areia ou encostados em meio às raízes. Dispõem os carros e o caminhão com as mãos em um espaço próximo aos animais enquadrando-os transversalmente como se faz nos estacionamentos. Ambas as crianças têm sete anos e, como em outras ocasiões em que eu visitara a escola, parecem estar vestidas para uma ocasião especial e seus penteados com aplicação de gel chamam a atenção. Em conversas informais a criança 15 diz que passa muitos dias do ano na casa de sua avó que mora na zona rural da cidade. A criança 14 é branca e maior do que a criança 15 que é morena. Esta diz reiteradas vezes que os brinquedos com os quais brincam são trazidos pela criança 14 elogiada por outras crianças pelo mesmo motivo. Estes pedem seus brinquedos emprestados e disputam um lugar na brincadeira, no entanto, são ignorados e depois de um tempo se distanciam. A criança 16 está sentada à frente das crianças 14 e 15 e observa o jogo. Ela é branca, tem 7 anos, é mais alta e mais forte do que os colegas e pertence à zona urbana da cidade. A criança 15 retira com as mãos as gaiolas desmontáveis e encaixadas na carroceria do caminhão boiadeiro e as coloca na areia. A criança 14 coloca uma das mãos sobre o caminhão empurrando-o. Para este movimento, a criança 15 pega um pouco de areia com uma das mãos espalhando-a por todo assoalho do caminhão de onde as gaiolas foram retiradas. A criança 14 mexe os lábios imitando o som de funcionamento do motor, coloca a mão sobre o caminhão estacionando-o e olhando para os bois e para mim diz:

- Tá vendo esses bois aqui? É prá levar junto com o cavalo (abre um dos braços e estica uma das mãos em amplo movimento mostrando os participantes do jogo, o espaço físico e os brinquedos nele explorados).

- Como vocês combinaram o jogo de hoje?

- Na sala, tá tudo combinado. (diz a criança 14 que se dirigindo à criança 15 ordena:)

- Põe esse negócio! (a criança 15 recolhe com as mãos as gaiolas que estão na areia e as encaixa na carroceria do caminhão já forrada com areia). A criança 14 conclui suas ordens dizendo:

- Agora pode trazer os bois! (a criança 15 cumpre a solicitação e coloca-os com as mãos um a um nas gaiolas do caminhão).

- Cavalo? (pergunta destacando a presença do cavalo na brincadeira).

- Cavalinho de corrida, nós vamos para a cavalgada. (Diz a criança 15).

- Cavalgada? (indago).

- Vamos andar de cavalo. (responde a criança 14).

- Você mora em fazenda? (pergunta).

- Moro na Santa Mônica lá do outro lado (diz a criança 15 apontando para fora da escola entrando no diálogo entre mim e a criança 14).

As crianças 14 e 15 mexem com as mãos em outros bois e cavalos que estão encostados na raiz da árvore colocando-os deitados na areia ou encostados nas raízes.

- Oh! Quanto cavalo! (digo).

- Nossa! Oh! Quanto! Também o M trouxe três! (diz a criança 15 reportando-se à criança 14).

- Olha o tamanho disto aqui! (a criança 15 estica o braço e estende uma das mãos para mostrar o cavalo preto que chama a atenção entre os outros por seu porte e beleza).

- Cavalo! Que legal? Vocês estão brincando de cavalo? Quem vai ser o motorista do caminhão? (indago).

- É eu (diz a criança 15).

- É eu que eu sou o seu dono! É eu que sou o dono da fazenda, filho! Passa! Não vai dar para você dirigir, não! (A criança 14 expressa contrariedade olhando fixamente para a criança 15).

- Quem é o dono da fazenda? (pergunta).

- Eu (responde a criança 14 olhando contrariada para a criança 15 que abaixa a cabeça, se vira de lado e mexe com as mãos nos bois movimentando-os como se andassem).

A brincadeira segue e a criança 14 diz à criança 15:

- Me ajuda e vai de novo! (aponta com o dedo sinalizando para a criança 15 continuar colocando os bois no caminhão).

- Ajudo! Eu sou amigo dele! (diz a criança 15 olhando para mim).

- Amigo o caramba! - Ah! Não vamos levar tudo isso aqui não! (fala a criança 14 tirando com as mãos alguns bois que aparentemente não cabem no caminhão. Olha o espaço da carroceria e rapidamente retira todos os bois. Dirige-se à criança 15 e diz:)

- Vai! Pega o grandão! (olha para o cavalo maior imediatamente colocado pela criança 15 nas gaiolas do caminhão).

- Mas por onde você quer ir? (pergunta a criança 15).

- Vamos, agora tem que ir os dois! (diz a criança 14).

- Por que é só nós dois? (pergunta a criança 15 olhando para a criança 16).

- Por que é só nós dois, é só nós dois que está brincando, é só nós dois, por isso!! (diz a criança 14 aparentemente irritada).

As crianças 14 e 15 abandonam o caminhão e se dirigem para perto da raiz onde outros bois ficaram escondidos. Colocam alguns bois deitados no chão em meio às raízes da árvore e preparam outros para trazer para o caminhão. Falam em tom de voz baixo e rapidamente. Parecem ter pressa para realizar o jogo.

A criança 16 que observa o jogo, pega um copo de plástico, o enche de areia jogando-a rapidamente e com vigor em cima do caminhão deixado para trás pelas crianças 14 e 15 e movimenta os lábios assoprando-a fortemente. O barulho chama minha atenção e me aproximo da criança 16 observando a areia que se espalha pelo ar movida pelo forte sopro. Ela fecha os olhos, limpa o rosto e os cabelos com as mãos porque a areia se espalha e os atinge. Repete o gesto emitindo o seguinte som: - UUUUUUUU!!!!. Faz um movimento circular com o copo enquanto a areia se espalha e enchendo os pulmões novamente a assopra com vigor observando-a soltar-se no ar atingindo o caminhão que a criança 16 começa a movimentar vagarosamente. Permanece ali enquanto as crianças 14 e 15, ao ver sua atitude, interrompem a organização dos animais olhando-a sem nada mencionar. Continuam recolhendo os animais rapidamente, deslocam seus corpos dando voltas nas raízes da árvore escondendo e segurando os animais com as mãos. A criança 15 olha para a criança 16 que continua soprando terra no caminhão e a chama pelo nome. Ela não olha para a criança 15, limita-se a parar de assoprar e encosta o caminhão próximo aos animais. As crianças 14 e 15 se juntam à criança 16 e com ela falam muito baixo, por isso, é impossível reproduzir a gravação deste momento. Guardam mais animais na carroceria do caminhão que está com a criança 16 interrompendo seu jogo, tiram os que já estavam guardados, modificam a posição e trocam alguns bois. A criança 14 conta quantos bois cabem nas gaiolas e diz à criança 15:

- Traga um por um porque preciso arrumar a carga. (Mexe no caminhão sem nada dizer à criança 16 e organiza com as mãos os animais que estão nas gaiolas, aparentemente preocupada com a desorganização causada pela atitude da criança 16. Esta para de assoprar e de emitir o som do vento com a boca. Volta à posição inicial observando as crianças 14 e 15).

A criança 14 diz à criança 15:

- Só colocaremos seis bois, espera aí porque preciso arrumar isto (aponta para as gaiolas internas do caminhão que parecem ter se deslocado da posição original pelas ações da criança 16). Ela as encaixa com a mão direita enquanto coloca a mão esquerda sobre o caminhão segurando-o fortemente. Olha para a criança 15 e repete:

- Traga de um em um! (A criança 15 o faz empurrando os bois com as mãos como se trocassem devagar para dentro do caminhão de onde sai uma rampa que se estende até o chão. Coloca um e espera a criança 14 mandar colocar o outro. Assim o fazem até colocar todos os animais. De repente, a criança 15 sai empurrando o caminhão com uma das mãos. Apoiando-se nos joelhos e na outra mão que está livre, faz barulho de funcionamento do motor com os lábios e percorre pequena distância deixando marcas de pneu na areia. A criança 14 para e observa a criança 15 que tomara a iniciativa de dirigir o caminhão sem sua permissão. Espera ela percorrer parte do curto trajeto e diz:)

- Olha lá, está entregando os animais, está trabalhando bem longe, daqui a pouco ele volta. (aponta para a criança 15 mostrando-a para mim).

Não se passa nem um minuto e a criança 15 retorna dirigindo o caminhão, olha para mim e para a criança 14 com quem fala baixo. Ambos encolhem o corpo sobre os animais perto da raiz e ficam de costas para mim. A criança 15 continua arrumando o caminhão para mais um transporte de bois. Levanta o rosto e olhando para mim diz:

- Quer comprar?

- Quero, quanto é? (Respondo dando a entender que sei da venda do gado).

- Dez reais cada boi.

- Qual seu nome Sr.? (pergunto).

A criança 15 olha para a criança 14 e, sem nada responder, volta a olhar para mim indagando:

- E você?

- Eu sou fazendeira meu nome é Maria, mudei recentemente para cá e estou comprando gados, que bom que o Sr. me ofereceu algumas cabeças. O Sr. é fazendeiro?

- Sou! (Diz a criança 15 rapidamente e em tom baixo, faz silêncio, olha para o lado e me indaga:) - Tá brincando de fazenda?

A criança 9 que é menina e mora na zona rural da cidade tenta entrar no jogo e diz:

- Também sou fazendeira, moro na fazenda Santo André.

(As crianças 14, 15 e 16 olham aparentemente desconfiadas para mim e para a criança 9 porque não é a primeira vez que ela tenta entrar no jogo da fazenda.) Ela participara do Jogo “Nadar ou transitar pela estrada de chão?: Insanidades possíveis?” apresentado e analisado neste trabalho. Tento envolvê-la na brincadeira, mas minha intervenção é ignorada pelas outras crianças. A criança 9 abaixa a cabeça, olha em volta e sai do cenário vagarosamente enquanto a criança 14 diz:

- Hummm!! (olha com cara de bravo para a criança 9 observando-a enquanto se distancia. Depois olha para mim que retomo o diálogo:)

- O que mais o Sr. pode me vender?

- O cavalo preto. (Diz a criança 14 tomando a frente da conversa enquanto a criança 15 silencia. Esta se limita a desfazer novamente a carga para o transporte enquanto o cavalo preto continua fora do caminhão, então digo):

- Bom! Gostei do cavalo! Ele é preto e grande, mas é mansinho? Dá para cavalgar nele tranquilamente?

A criança 14 responde:

- Dá, ó! (balança e empurra o cavalo com uma das mãos, estala a língua no céu da boca e emite o som do trotar do cavalo: - Tátátátá).

Nesse momento digo:

- Tó o dinheiro Sr. fazendeiro. (finjo tirar o dinheiro do bolso de meu jaleco e o entrego para a criança 14 que estende a mão, pega o dinheiro, fecha a mão e a abre imediatamente).

A criança 22 que é menino e mora na zona rural da cidade aparece de repente no cenário e se esconde atrás da árvore. Ela traz uma arma vermelha em punho, montada com peças de jogo de encaixe, aponta para as crianças 14, 15 e 16 e atira nos animais dizendo:

- Vou matar esse cachorro!! (mira o revólver para os animais, faz barulho de tiro com a boca emitindo o som Pápápá!!).

- Não é cachorro!! (diz a criança 14).

As crianças 14, 15 e 16 param de brincar aparentemente surpreendidas com a atuação da criança 22. Olham para ela com expressão facial de aparente descontentamento e reprovação. A criança 22 continua

atirando, abre as pernas, ajeita o corpo enquadrando a arma entre as duas mãos colocando-se na posição de quem vai atirar e diz:

- É um assalto! Passa a grana!

A criança 15 corre encolhendo o corpo e olhando para trás. Sua expressão facial denota surpresa e medo do ladrão. A criança 14 enfrenta a criança 22 entrando em luta corporal com ela. Jogam-se ao chão; a criança 14 faz gesto de quem deseja chutar e derrubar a criança 22 sem fazê-lo verdadeiramente e grita:

- Sai daqui! Eu vou te matar seu bandido!

- Não saio!! Passa o dinheiro porque eu sou ladrão e você está com dinheiro, vi você recebendo!! (responde a criança 22 talvez se referindo à transação financeira realizada entre o mim e o dono da fazenda). A criança 15 corre para perto dos bois e se encolhe no canto das raízes das árvores. As crianças 14 e 22 saem correndo, rolam pela terra, simulam uma luta com chutes e socos na barriga percorrendo o espaço de terra ao lado da horta localizada próximo ao campo de pesquisa. Desaparecem da cena do jogo saindo um para cada lado. Limpam a roupa e arrumam-se se refazendo da forte cena. A criança 15 permanece junto aos bois sem olhar para trás. A criança 16 se junta à criança 15 brincando com o caminhão e com o gado. Parece aproveitar a saída da criança 14 para brincar à vontade. A professora interrompe o jogo dizendo que é hora de guardar os brinquedos. (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Vivendo e aprendendo a jogar!

A análise deste longo jogo é anunciada com essa exclamação porque acredito ser ela o princípio norteador desta discussão inicial, quando tento mostrar que as crianças, nele envolvidas, vivem uma situação lúdica. Para tanto, recorro aos primeiros fragmentos do registro quando a criança 14 pergunta: “- Tá vendo esses bois aqui? É prá levar junto com o cavalo (abre um dos braços e estica uma das mãos em amplo movimento mostrando os participantes do jogo, o espaço físico e os brinquedos nele explorados)” (Registro da observação 1 - 18/11/2011). Entendo que a criança 14 delimita a dinâmica da brincadeira, porque parece reconhecer que, embora eu tenha acesso visual aos brinquedos, à disposição espacial e aos participantes do jogo, não pertencço ao meio social retratado, por isso, se faz necessário explicar que o enredo e tema ou campo da realidade nele reconstituído (ELKONIN, 1998) se refere à vida na fazenda. Esta realidade é estampada do ponto de vista da relação empregado e patrão na lida com gado e cavalos, no seu transporte. O jogo mostra as atividades econômicas da zona rural, dentre elas, a criação de gado e, nesse contexto, o convívio com cavalos, bois, caminhões, carros e a relação entre patrão, administrador, fiscal e empregados.

A suposição de que as crianças estão brincando é confirmada, porque a criança 14 indaga se estou vendo os bois e os cavalos e não as miniaturas ou os brinquedos representativos desses animais. Ainda diz que os bois serão levados junto com os cavalos, em outras palavras, serão transportados. As crianças têm um desejo impossível de ser realizado naquele momento, afinal, estão em um contexto aparentemente adverso para transportar verdadeiramente os animais. Não estão na fazenda, brincam em “uma das extremidades da quadra de práticas esportivas da escola que pertence à zona urbana da cidade [...]; [em] um dos lugares escondidos, em meio à areia da qual saltam compridas e grossas raízes de uma das antigas e grandes mangubeiras [...]” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Essa realidade oferece outros subsídios que reforçam a ideia de que as crianças realizam um jogo de papéis porque, em condições normais, cavalos e bois não circulam pelo espaço físico da escola. Além do mais, é impossível que as crianças realmente transportem animais nesse contexto por serem elas ainda pequenas e não dirigirem caminhões, embora possam cavalgar sozinhas ou com os adultos. Parece haver uma contradição entre a afirmação da criança 14 que explana sobre seu desejo de transportar os animais e o que realmente faz com sua colega. Por isso é possível indagar: Por que as crianças 14 e 15 se interessam pela brincadeira da Fazenda, mesmo estando elas em uma quadra esportiva de uma escola da zona urbana da cidade? Elas conseguirão, de alguma forma, transportar os bois e os cavalos? Responder a estas questões implica entender se e como a linguagem medeia o desenvolvimento do jogo, porque é nela e por ela que os sujeitos observados o constroem e se constituem como seres humanos.

Bakhtin (2003, 2010, 2011) se refere às enunciações ou interações em que dialogamos e apresentamos outras vozes sociais nas ponderações apresentadas. Essas vozes influenciam e oferecem sustentação para a constituição de nossa personalidade, forjada nas relações que estabelecemos com as pessoas. O autor procura compreender como a realidade, a cultura vivida, o distanciamento e a aproximação das pessoas, pela escuta ou compreensão dos atos de fala, influenciam nossos discursos, por meio dos quais apresentamos nossas concepções acerca de tudo o que nos cerca.

Segundo o autor, "a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua" o que implica dizer que a interação é um princípio constitutivo da linguagem humana (BAKHTIN, 2010, p. 123). Ao observar o Jogo de papéis acima descrito é admissível que ele não surge aleatoriamente; foi deflagrado pela consciência das crianças acerca da vida real e das relações humanas reais que acontecem na zona rural,

apreendidas pelo viés da linguagem. Elas estão envolvidas em uma forma predominante e típica de atividade infantil que consiste no cumprimento de um papel e das regras a ele relacionadas. É a principal fonte de desenvolvimento da criança pré-escolar, não porque ela passe a maior parte de seu tempo brincando, mas porque, em conexão com esse fazer, ela se desenvolve globalmente (ELKONIN, 1987, 1998; LEONTIEV, 1988 b; VYGOTSKI, 2002). Elas se envolvem no conteúdo do jogo que é a “atividade do homem e as relações entre os adultos [ou] as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos [tendo como foco] não [...] a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (ELKONIN, 1998, p. 8, 34).

A motivação das crianças para brincar de fazenda advém de sua necessidade de se comportarem como adultos que vivem na zona rural, entender suas atitudes, saber o que fazem, como agem e por que agem. Buscam desvendar as relações que estabelecem com as outras pessoas e o adulto é seu modelo (ELKONIN, 1987, 1998; MUKHINA, 1988; LEONTIEV, 1988 b; VIGOTSKI, 2002). Enquanto brincam, tentam reconstruir, sem fins utilitários diretos, as relações sociais presentes na zona rural, procuram se orientar nas obrigações, no trabalho e nas motivações das atividades humanas desse contexto. Elas o fazem porque ainda não são adultos, não atuam como eles, embora com eles se relacionem, porque a relação adulto-adulto é diferente da relação adulto-criança. Atuam agindo como adultos, se comportam e falam como eles; procuram se apropriar e objetivar suas consciências individuais e suas personalidades (VYGOTSKI, 2002; LEONTIEV, 1988 b). Não reconstituem qualquer fenômeno, ou tudo o que acontece na zona rural; procuram reproduzir uma das atividades que vivenciam: o transporte de animais destacando seu conteúdo social, humano, as tarefas e as regras de convivência ou as normas de relações sociais (ELKONIN, 1998). Essas relações intrigam as crianças, por isso “[...] em outros dias são vistas brincando do Jogo da fazenda e parecem estar propensas a repeti-lo” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Repetem-no para tentar entender e se inserir na realidade onde vivem por meio da situação lúdica criada e interpretada, porque podem contar com um conhecimento comum acerca do significado dos instrumentos ou objetos e de seus modos de ação adquiridos em suas vivências com os adultos.

As crianças podem ter ouvido os adultos falarem e agirem sobre os objetos ou instrumentos materiais humanos. Esses modos sociais de ação por eles criados se desenvolveram ao longo da história e foram agregados aos objetos que não trazem consigo seus modos de uso. Isso não consta de seus rótulos e nem as crianças podem

descobri-los sozinhas manipulando-os; aprendem a usá-los com os adultos, sob sua supervisão direta (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1978, 1988; MARKUS, 1974). Essa aprendizagem faz a diferença no desenvolvimento do jogo e será fortalecida também pelo conhecimento adquirido acerca dos brinquedos representativos da realidade rural, os quais aprendem a usar em função específica de brinquedo.

O que aprenderam da e na zona rural – realidade onde vivem - foi mediado pela linguagem, o mais potente instrumento mediador de análise da realidade que promove o desenvolvimento das capacidades psíquicas ou mentais do homem. É uma atividade consciente que está em todos os campos de atividade humana; complexo instrumento de abstração e generalização que liberta o pensamento do campo perceptual imediato e permite ao homem reorganizar sua atividade, porque a palavra é uma generalização em um ato verbal de pensamento (VYGOTSKI, 2010). Concebe-se, então, que a linguagem se apresenta de maneira peculiar na zona rural, porque segundo Bakhtin (2003, 2010), ela varia de acordo com a atividade humana; a realidade é nos apresentado semioticamente (BAKHTIN, 2003, 2010).

As relações chegam aos sentidos das crianças 14 e 15 por meio dos enunciados que materializam a relação empregado-patrão e lhes oferecem elementos para brincarem e desenvolverem sua consciência, sua personalidade, pulsando da vida presente na zona rural da cidade pesquisada, berço dos signos criados pela comunidade onde se banham as crianças e que alimentam suas consciências. O argumento ou o tema do jogo parte desse mar e parece estar definido há algum tempo para elas que se conhecem concretamente, se identificam e entendem os motivos dos comportamentos apresentados no jogo. Essa cumplicidade faz com que se sintam seguras para repetir a brincadeira, porque entre elas há concordância com relação aos papéis nele desempenhados e aos elementos nele incluídos. Brincam juntas por afinidade e, também, porque desenvolveram hábitos lúdicos que permitiram a elas complexificar o argumento do jogo a ponto de manterem contato mais prolongado, exigido e estimulado pelo próprio jogo. A complexidade exige relações mútuas mais elaboradas, e, se no campo de pesquisa, pudéssemos contar com outras crianças que, de alguma maneira, conhecessem a zona rural, veríamos um maior número de elementos.

A repetição do jogo mostra ainda que as crianças 14 e 15 têm de onde tirar argumento para desenvolvê-lo, porque pertencem à zona rural; têm elementos para compreender o que fazem as pessoas, como trabalham e como se relacionam no processo de produção; podem se aventurar a compreender o caráter concreto das

relações vivenciadas na zona rural que podem ser individualistas, solidárias, cooperativas ou hierarquizadas. Podem experimentar sentimentos e atitudes humanas de ajuda mútua, divisão do trabalho, solicitude ou atenção para com os outros, autoritarismo, despotismo, hostilidade, rudeza, dentre outros.

Bakhtin (2003) afirma que a interlocução se materializa quando é alimentada pelos sujeitos falantes, por isso repetem o jogo. Locutor e ouvinte pertencem a uma mesma comunidade linguística e a uma mesma sociedade temporal e espacialmente situada; estão integrados na situação social comunicativa presente no contexto social imediato. Desse ponto de vista, para o autor, o diálogo acontece quando os interlocutores estão em um terreno bem definido e preciso onde as trocas linguísticas são viáveis e onde acontece realmente um fato da linguagem. As crianças 14 e 15 são cúmplices da brincadeira de fazenda porque conhecem a vida da zona rural, ela é seu contexto imediato. Elas se procuram no campo de pesquisa; não são colocadas corpo a corpo, de acordo com minha vontade ou conforme o desejo da professora como organismos biológicos, não estão juntas de maneira puramente natural. Para produzirem atos de fala, interação de maneira ativa, articulam o jogo com o mundo onde vivem, porque é no meio social e nas relações sociais que a linguagem é produzida. Ela aparece como uma construção e produção de sentidos e se apoia nas relações discursivas vivenciadas e elaboradas ativamente (BAKHTIN, 2003).

Segundo Elkonin (1998), Leontiev (1988 b) e Mukhina (1996), a linguagem abre o mundo dos objetos e das relações para as crianças e provoca nelas o desejo de ampliar seu conhecimento e domínio sobre a vida, sobre o mundo e sobre as atitudes humanas. Segundo esses autores, é no meio social que surgem novas necessidades. Desse mundo é que surgem os desejos ou tendências irrealizáveis apresentadas pelas crianças 14 e 15 como cavalgar, transportar animais e dirigir caminhões. Essas necessidades existiam antes de brincarem. Os signos representativos da realidade, sobretudo a linguagem, as instrumentalizam para atribuírem outros sentidos aos objetos. Esses signos se manifestam no jogo de papéis, plano de atividade ideal que envolve as ideias e o pensamento e surge com o desenvolvimento da fala (VYGOTSKI, 2002). Isso implica dizer que, quando brincam de jogo de papéis, seu desejo de serem como os adultos alimenta a apropriação da consciência social, com vistas à formação de sua consciência individual. Elas o fazem de maneira singular, de acordo com as condições objetivas nas quais vivem e brincam de jogos de papéis (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1988 b; MELLO, S/D, *in mimeo*). Suas consciências individuais nascem da necessidade

de estabelecerem relações com o meio social, com os indivíduos e só se constituem em consciência quando se impregnam de conteúdo ideológico ou da ideologia presente no mundo social onde vivem (BAKHTIN, 2003, 2010). A ideologia está presente nos signos criados pelos homens no decurso de suas relações sociais; se situa entre eles e lhes serve como instrumento de comunicação e de sua consciência. Por meio da ideologia, as crianças começam a se apropriar e a objetivar suas consciências, suas personalidades em torno das relações entre empregados e patrões nas fazendas do interior paulista do século XXI, no trabalho referente ao transporte de animais.

Nesse contexto histórico e social, a efervescência das ideias converge para a importância do gado e do cavalo como elementos da natureza utilizados pelo homem para seu enriquecimento. Estes ampliam as possibilidades de atividades econômicas, uma vez que são vendidos para frigoríficos, servem como meio de transporte e de entretenimento. Aparecem em competições e são explorados na reprodução de raças de puro sangue, dentre outras possibilidades, que mobilizam as relações das crianças com os adultos.

O conhecimento do meio histórico e social onde vivem os sujeitos pesquisados ou o seu contexto ampliado, facilita a visualização de suas condições objetivas de vida, horizonte onde se apropriam da palavra ou da linguagem, elemento essencial, signo social que acompanha e materializa a ideologia presente nos signos criados pelos moradores da zona rural ao longo de suas relações sociais, que se situam entre as crianças e seu mundo; são instrumentos de comunicação, de manifestação e de formação de suas consciências, explícitas de alguma forma no jogo acima. Nesse contexto ampliado, acontecem leilões e exposições agropecuárias nos quais são comercializados embriões bovinos ou equinos, gado das raças Nelore ou Zebu e cavalos das raças Manga Larga e Quarto de Milha. Os jornais locais, as conversas familiares e mundanas retratam a participação de pessoas de várias idades em cavalgadas e, por ser época de eleições para prefeito e vereadores, políticos da região se promovem em meio à multidão nesses eventos.

Os participantes do jogo também ouvem comentários de colegas sobre uma das fazendas onde moram, do minizoológico e dos cavalos lá existentes, e conhecem um haras da região onde se treinam cavalos para hipismo e festas de peão. Em dado momento, famosa atriz brasileira que vive longe da fama em seu haras, próximo à cidade onde moram as crianças, aparece em entrevista na TV mostrando seus cavalos e também é vista acompanhada por eles por ocasião de seu casamento realizado em sua

propriedade rural. A festa do peão de boiadeiro da cidade é um dos acontecimentos marcantes na realidade onde se deu esta pesquisa, por isso, nas rodas de conversa ou em entrevistas informais, as crianças se reportam a esses eventos ou às cavalgadas realizadas com seus pais ou sobre potrinhos; nomeiam éguas as quais dizem ter visto parir potrinhos. A aproximação confortável com o jogo da fazenda também parece se alicerçar no fato de que elas o repetem e, em algumas vezes, constroem baias e cochos, lugares característicos da zona rural delimitados com pedrinhas ou por meio de gestos amplos das mãos com os quais explicam que baia é um local de confinamento de cavalos e bois e que cochos são espaços nos quais é colocada a ração animal. As crianças também citam viagens realizadas em charretes pela estrada de chão no percurso entre zona rural e urbana. Vivenciam passeios em charretes que percorrem a cidade transportando famílias, crianças, entulhos ou transitando por pontos turísticos até chegar a um ponto central das charretes. As crianças 14 e 15 visitam lojas de produtos agropecuários de onde são vistas saindo com seus pais, com mercadorias, colocando-as em modernas camionetes por eles dirigidas, enquanto as crianças estão vestidas a caráter, com camisa xadrez, botas, calça jeans e boné. Observam o ambiente e dialogam.

Em conversas informais, a criança 15 afirma que não mora em fazenda, mas visita a avó que lá vive. Acredita-se que ela faça parte de um grupo de crianças que permanece por um período do ano letivo com seus parentes da zona urbana para frequentar as aulas, seja porque nos períodos de chuvas intensas as estradas rurais permanecem intransitáveis, seja porque precisam acordar muito cedo para não perderem a condução que percorre longos trajetos antes de chegarem à escola. Talvez, esse fato justifique o diálogo abaixo entre mim e a criança 15: “- Você mora em fazenda? - Moro na Santa Mônica lá do outro lado (diz a criança 15 apontando para fora da escola [...])” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Aqui a criança 15 deixa a impressão de estar brincando que mora na fazenda, porque sabemos que ela apenas visita a avó. Pode ser também que, por passar longo período com a avó, se considere morador da zona rural da cidade. Em linhas gerais, este é o contexto histórico e social onde vivem as crianças 14 e 15 e de onde tiram o conteúdo do jogo. Acredito ter esclarecido como as crianças estão brincando e, nesse caminho, penso ter apresentado uma compreensão de como a linguagem medeia esse processo.

Na sequência, tentarei responder à segunda indagação: As crianças conseguirão transportar os bois e os cavalos?

As crianças conseguirão transportar os animais, porque o jogo é “imaginário, ilusória realização de desejos irrealizáveis” (VYGOTSKI, 2002, p. 4). Quero dizer com isso que, por meio do jogo, as crianças buscam satisfazer desejos de natureza generalizada e não os de caráter singular. Elas se preocupam com os modos de ação empregados sobre os objetos, mas o conteúdo fundamental de suas brincadeiras é o sistema de relações que estabelecem com os adultos (ELKONIN, 1998).

As crianças 14 e 15 generalizam em sua relação afetiva o que sentem e como se sentem com relação ao trabalho associado ao transporte de animais que vivenciam em seu entorno. Essa relação é conectada com o significado do fenômeno, por isso Vygotsky (2002) afirma que o jogo é desejo realizado, não desejos separados ou individualizados, mas sentimentos generalizados como respeitar a autoridade de quem é hierarquicamente superior como os adultos, padrões, professores, pais, dentre outros.

As crianças 14 e 15 expõem seu desejo de cavalgar animais, transportá-los, dirigir caminhões seguindo as regras do jogo nas quais aprendem o respeito à hierarquia. Essa aprendizagem parece estar acontecendo quando indago: “[...] Quem vai ser o motorista do caminhão?” - É eu (diz a criança 15). - É eu que eu sou o seu dono! É eu que sou o dono da fazenda, filho! Passa! Não vai dar para você dirigir, não! (A criança 14 expressa contrariedade, ao olhar fixamente para a criança 15)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

A criança 15 se submete às ordens da criança 14, como uma criança contrariada obedece a sua mãe ou a sua professora; o faz porque a própria dinâmica da brincadeira impõe regras a serem seguidas e porque os combinados devem ser cumpridos. Esta não é a primeira vez que elas tentam ajustar o jogo até alcançarem a perfeição, e logo agora a 15 parece ter se esquecido de alguns detalhes importantes. Parece estar confusa com relação à afinidade entre elas e à harmonia que deve ser mantida a todo custo; manter-se no jogo exige concentração e atenção voluntárias, persistência, contenção muscular dentre outras capacidades e essas exigências parecem deixá-la exausta e desejosa de interromper a empreitada.

A rudeza com que o personagem da criança 14 trata o personagem da criança 15 não é indicativa de que a primeira será tirana quando crescer, ou que a 15 está sendo coagida por uma espécie de *bulling*. Elkonin (1998) e Vygotski (2002) mostram a importância atribuída pelas crianças ao cumprimento das regras impostas pelo papel representado no jogo de papéis no qual tentam apreender sentimentos generalizados

como a obediência aos mais velhos ou a quem hierarquicamente é superior, por isso é possível dizer que as crianças acima estão simplesmente cumprindo seus papéis no jogo.

A busca acirrada pelo cumprimento das regras do jogo e a submissão à hierarquia parece contundente quando pergunto: “- Quem é o dono da fazenda?” – “Eu! (responde a criança 14 olhando contrariada para a criança 15 que abaixa a cabeça, se vira de lado e mexe com as mãos nos bois movimentando-os como se andassem)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Essas atitudes indicam que as crianças podem estar se irritando com minhas atitudes que atrapalham sua concentração e colocam em xeque o cumprimento das regras. A criança 15 transparece sentir que a situação está séria, e, ao perceber o olhar contrariado da colega, entende bem quem é quem no jogo, afinal, conforme descrito no registro da observação, quando eu indago acerca das regras do jogo, a criança 14 deixa claro que “-Tá tudo combinado!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Essas relações tensas eclodem a cada momento da brincadeira e, mais uma vez, pululam por meio da linguagem quando a 14 diz à 15:

- Me ajuda e vai de novo! (aponta com o dedo sinalizando para a criança 15 continuar colocando os bois no caminhão).
- Ajudo! Eu sou amigo dele! (diz a criança 15 olhando para mim).
- Amigo o caramba! Ah! Não vamos levar tudo isso aqui não! (fala a criança 14 tirando com as mãos alguns bois que aparentemente não cabem no caminhão.) (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

O desejo de cumprir ferreamente as normas dos papéis assumidos até o final do jogo aparece também quando a 14 “Olha o espaço da carroceria e rapidamente retira todos os bois. Dirige-se à 15 e diz: - Vai! Pega o grandão! (olha para o cavalo maior imediatamente colocado pela criança 15 na gaiola do caminhão)” (Registro da Observação 1 – 18/11/2011).

Esse rigor desponta ainda quando a 15 demonstra novamente cansaço pelo esforço em manter o ritmo do jogo e nele obter êxito; quando parece cansada de sofrer como personagem e de se satisfazer por ter conseguido se conter até aquele momento e indaga à 14: “- Mas por onde você quer ir?” - Vamos, agora tem que ir os dois! (diz a criança 14)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Vemos que a 14 não desiste e se irrita com a distração da 15 que ainda lhe pergunta: “- Por que é só nós dois? - Por que é só nós dois, é só nós dois que está brincando, é só nós dois, por isso!!” (Registro da observação 1, 18/11/2011).

A resposta enfática da 14 mostra que ela está decidida a levar o jogo até o final e talvez o papel de fazendeiro, administrador ou fiscal reforce essa necessidade.

Vygotsky (2002) pondera que apesar de as crianças se envolverem completamente em suas brincadeiras infantis, elas jogam sem perceber claramente os motivos que as levam a fazê-lo, por isso não brincam conscientemente. Os motivos, as ações e os incentivos por elas apresentados pertencem a uma esfera abstrata do pensamento e se tornam acessíveis à consciência somente na idade de transição, por isso dizemos que só o adolescente pode explicar a razão do que faz, enquanto a criança se envolve com o processo e não se preocupa com o resultado do jogo e em justificá-lo.

Segundo o autor acima, não é possível obter nenhum produto final do jogo de papéis como um desenho, um texto, um quebra-cabeça montado. Isso implica pensar que no caso da brincadeira aqui focalizada, tudo terminará quando os sujeitos retomarem suas atividades escolares, mas antes deixarão marcas de como são na vida por meio do jogo. Elkonin (1998) considera que os desejos das crianças que aparecem no jogo infantil se realizam de maneira fantasiosa ou lúdica, no entanto, essa realização esbarra nas condições concretas em que esse fazer acontece. As crianças estão em uma escola que atende a crianças da zona rural e embaixo de árvores cujas raízes saltam da areia, dispõem de brinquedos concretos e de elementos da natureza, limites materiais que parecem dificultar o jogo.

Essa observação provoca a indagação: - Como as crianças fazem para suplantar essas dificuldades e realizar seus desejos? Por isso, na sequência, me proponho acompanhar de forma mais aprofundada esse processo.

Objetos: amigos ou inimigos?

As crianças 14 e 15 desejam transportar animais. Segundo Elkonin (1987, 1998), Leontiev (1988 b) e Vygotsky (2002), neste momento de suas vidas, buscam dominar e entender o mundo e as relações que as circunda, querem ser adultos e agir como eles. Para tanto, se esforçam para agir sobre o mundo por meio do jogo no qual utilizam objetos substitutos aos quais conferem outros significados ou sentidos que fogem ao convencionalmente estabelecido. Seus pensamentos estão separados dos objetos e as ações surgem de seus pensamentos e não diretamente dos objetos que manipulam.

Para esclarecer esse pormenor, persigo o registro da observação e noto que antes do jogo as crianças “pegam carros, cavalos e bois em miniaturas de vários tamanhos e um caminhão de plástico do tipo boiadeiro com 30 cm de comprimento.

[...]. [Carregam] os brinquedos nos braços, caminham [...] para um dos lugares escondidos, em meio à areia da qual saltam compridas e grossas raízes de uma das antigas e grandes mangubeiras [...]” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Essas condições objetivas em que a brincadeira acontece mostram a realidade concreta da qual as crianças procuram se desvencilhar para realizar seus desejos. Nessas condições, as ações realizadas substituem ou subentendem outras ações; as crianças empregam uma função simbólica aos gestos que imprimem sobre os objetos e utilizam objetos substitutos ou que subentendem outros. Por isso dizemos que o jogo de papéis apresenta caráter semiótico (simbólico) (MUKHINA, 1996).

Conforme reiterado, o que leva as crianças a brincar de jogo de papéis são suas relações reais e seus afetos. Esses elementos provocam nelas o desejo de imaginar para compreender o mundo a sua volta e apreender atitudes humanas que possam alicerçar a constituição de suas personalidades. Por isso, Vygotsky (2002, 2010) atenta para a impossibilidade de enxergarmos o jogo de papéis como um caminho direto para construção do pensamento abstrato ou da simbolização, porque as crianças se apropriam dessas capacidades paulatinamente ao se envolver com outras atividades promotoras de desenvolvimento infantil.

Na situação aqui analisada, as ações e os objetos perdem sua força motivadora, em outras palavras, as crianças 14 e 15 veem uma coisa, mas agem diferentemente em relação ao que veem. As crianças exercitam a capacidade de simbolização para não interromper a brincadeira e essa simbolização acontece graças aos limites impostos pelos elementos materiais e naturais que dificultam as ações das crianças e as conduzem a suplantarem as condições objetivas presentes no cenário escolhido.

Criam assim,

uma situação fictícia, certo campo semasiológico que altera todo o [seu] comportamento [...] forçando-a [s] a definir-se em suas ações e atos em situação só fictícia, só imaginária, e não naquela em que se [...] [veem]. [Esse processo não é fácil porque] [...] como a representação deve estar impressa de alguma maneira externa, ela colide com a realidade circundante. (ELKONIN, 1998, p. 25 - 26; 155).

Essa realidade concreta desafia as crianças em outros momentos como, por exemplo, quando “[...] pegam os cavalos e bois com as mãos colocando-os deitados na areia ou encostados em meio às raízes [...] dispõem os carros e o caminhão com as mãos [...] enquadrando-os transversalmente como se faz nos estacionamentos; [...] A criança

14 coloca uma das mãos sobre o caminhão empurrando-o. [...] A criança 15 pega um pouco de areia com uma das mãos espalhando-a por todo assoalho do caminhão [...]; A criança 14 mexe os lábios imitando o som de funcionamento do motor [...]. A criança 15 retira com as mãos as gaiolas desmontáveis e encaixadas na carroceria do caminhão boiadeiro e as coloca na areia. [...] [Empurra] com as mãos os bois como se trocassem devagar para dentro do caminhão. [...] A criança 15 sai empurrando o caminhão com uma das mãos, apoiando-se nas pernas dobradas e nos joelhos e na outra mão que está livre, faz barulho de funcionamento do motor com os lábios” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). O objetos têm seus modos próprios de ação e os brinquedos devem ser manuseados como tal, mas, na atividade lúdica, as crianças suplantam essas dificuldades e acreditam estar dirigindo carros verdadeiros e empurrando bois reais porque projetam essas ações em imagens mentais. Então, verdadeiramente, não dirigem caminhões ou carros e nem empurram o boi, o fazem em sua imaginação.

As ações reais também estão presentes quando a criança 14 diz à criança 15: “- Põe esse negócio! (a criança 15 recolhe com as mãos as gaiolas que estão na areia e as encaixa na carroceria do caminhão)” (Registro da Observação 1 -18/11/2011), em clara demonstração de que estão visualizando as gaiolas dos caminhões e não as peças plásticas que as imitam. O uso da palavra negócio nos provoca a mais adiante refletir sobre sua aparição no diálogo, analisando essa passagem do ponto de vista bakhtiniano.

Na sequência da ação lúdica, a criança 14 diz à criança 15 “- Não vai dar para você dirigir, não!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Acredito que a criança 14 está correta, porque as ações reais acima descritas mostram que sua colega não dirigirá o caminhão e só o fará em nível de pensamento, de imaginação. Tentará invocar, por meio das miniaturas e dos elementos naturais (signos que representam objetos e situações reais), os modos de ação impressos pelos adultos aos instrumentos usados em seu trabalho; tentarão sentir como eles se sentem e como se relacionam.

Esse alto nível de jogo

ensina a criança a guiar as mãos não somente pela percepção imediata dos objetos e [dos lugares onde brinca] ou pela situação que as afeta imediatamente, mas também pelo significado desta situação [...] o pensamento da atividade do jogo está separado dos objetos, e a ação se origina das ideias melhor do que das coisas. [...] A ação de acordo com as regras passa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos, [porque as crianças separam o pensamento do objeto], o significado de uma palavra por isso], o jogo é uma das estruturas básicas que determinam o relacionamento da criança com a realidade é alterado radicalmente. (VYGOTSKY, 2010, p. 111, 118).

Essa maestria do pensamento e da palavra se concretiza no jogo onde a situação imaginária acontece graças a uma ponte existente entre a realidade e a ficção. As crianças se utilizam mentalmente dessa ponte, suspendem os brinquedos e os elementos naturais, separando seus pensamentos destes objetos ou do lugar onde brincam. Elkonin (1998) e Leontiev (1988 b) afirmam que o significado ou o sentido passam a ser priorizados na situação lúdica em detrimento dos objetos vistos e tocados e do espaço que ocupam. Dizem ainda que a percepção que as crianças têm da realidade determina seu relacionamento porque a estrutura perceptível delas se altera e passam a ver o mundo não tal qual ele é, mas, mediante o sentido a ele atribuído. Sua percepção não é composta por percepções isoladas, mas generalizadas. As propriedades dos brinquedos e dos elementos da natureza são mantidas, mas seu sentido ou significado é invertido, a ideia se transforma no ponto central. “Nessa estrutura as coisas são movidas de uma dominação para uma posição subordinada” (ELKONIN, 1998, p. 14), elas não determinam mais nada na brincadeira.

Os brinquedos em miniatura não simbolizam o caminhão, os cavalos, bois e carros, porque sua função é a de brinquedo e conservam suas propriedades de brinquedos. Vale lembrar que as crianças brincam com um caminhão de plástico, carrinhos e animais de plástico, no campo de pesquisa e não na fazenda, no entanto, as “coisas deixam de dominar e passam a subordinar-se à imaginação [...] [por meio da qual] criam o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado das coisas – que domina e determina seu comportamento” (VYGOTSKY, 2002, p. 14). Em determinada amplitude, um significado é livre do objeto com o qual foi diretamente unido antes no jogo porque as crianças se concentram “no significado separado dos objetos, mas não separados da ação real com objetos reais” (VYGOTSKY, 2002, p. 14). Embora as crianças aqui apresentadas estejam com brinquedos em miniatura com função dada, e o caminhão boiadeiro, os animais e os carros só possam ser explorados nessas funções, elas querem realmente dirigir o caminhão, estacionar os carros e colocar os animais nas gaiolas. Diante dessa limitação, para conseguirem alcançar seus objetivos e continuar o jogo, se libertam mentalmente do campo de pesquisa, saltam os muros da escola, voltam para suas casas, para as ruas, campos e pastos. Realizam um voo panorâmico mental pelas vivências que contribuem para a construção dos sentidos presentes no jogo. Agem de um jeito, mas pensam de outro para brincar, em suas mentes operam com significados separados dos objetos e das ações exigidas por eles,

mas, na realidade, agem concretamente sobre os objetos. Essa discrepância é visível em todos os gestos acima descritos.

No entanto, esta é a natureza transitória do jogo que

traz [para as crianças] um intermediário entre os constrangimentos puramente situacionais do início da infância e [elas pensam que estão] totalmente livre de situações reais. [...] O significado da palavra substitui o objeto, a palavra se emancipa do objeto [e] a transferência de um significado é facilitada pelo fato de que a criança aceita uma palavra como propriedade de uma coisa; não vê a palavra, mas a coisa que ela designa. [...] Mentalmente vê o objeto por trás da palavra. No jogo uma criança opera com significados separados dos objetos, mas não na ação real com coisas reais. Ela não tem consciência desse processo. Primeiramente age com os significados como agem com os objetos e percebe-os mais tarde conscientemente e começa a pensar, apenas como uma criança, antes que adquira o discurso gramatical e escrito, sabe como fazer as coisas, mas não sabe que sabe, isto é, não as realiza nem as domina voluntariamente. No jogo a criança inconscientemente e espontaneamente faz uso do fato de que ela pode separar o significado de um objeto sem saber que está fazendo isso. A palavra é parte de uma coisa. A situação imaginária é o primeiro efeito da emancipação da criança do constrangimento situacional. O primeiro paradoxo do jogo é que a criança opera com o significado alienado em uma situação real. (VYGOTSKI, 2002, p. 14).

Nesse processo, segundo Elkonin (1998), as crianças tomam consciência de suas próprias ações e percebem que cada objeto requer um tipo de ação consciente porque tem seu significado socialmente produzido o que mostra a situação imaginária ser o meio mais consistente para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Os objetos passam a ser suportes para a mente infantil, os signos passam a encarnar um sentido a partir do qual as crianças conferem outros nomes aos objetos e passam a agir sobre eles de modo correspondente ao que nomearam, porque a palavra exige que ajam assim. Suas ações correspondem às exigências do jogo. As crianças, em nenhum momento, dizem estar brincando com miniaturas de caminhões, animais ou carrinhos de plástico.

O esforço, a intensa e ampla gama de gestos que presidem a atividade é realizada porque as crianças desejam ser algo e representar alguém. Para que essa representação aconteça, devem transformar, em sua imaginação, tudo o que lhes rodeia, naquele momento no espaço real do campo de pesquisa. Nessa efervescência, que envolve mais de 40 crianças, a imaginação parece despontar, gradualmente, como uma das qualidades complexas do pensamento humano que não surge prematuramente. Antes da brincadeira, as crianças nada imaginam, porque essa capacidade mental humana surge no decorrer do jogo, em seu processo, quando exploram o dinamismo da

brincadeira, seu caráter irreal; transformam a si mesmas transformando os objetos nela envolvidos e apoiando-se nos diferentes sentidos a eles atribuídos (ELKONIN, 1998).

Por meio da palavra, dita e não dita, as crianças 14 e 15 mostram saber que não se pega com as mãos caminhões e carros para estacioná-los, que os caminhões não podem ser carregados de areia com as mãos e que não se pega o gado e os cavalos com as mãos para colocá-los em pé ou deitados no pasto ou nas baias e cochos. Sabem que areia do campo de pesquisa não é o pasto onde presenciam o gado ruminando, os bezerros nascendo, os cavalos soltos, não são as estradas rurais e nem o estacionamento dos caminhões, tratores e carros usados na zona rural. Elas têm consciência de que as raízes da árvore não são as baias, cochos ou cercas da fazenda, por isso convertem mentalmente a areia em pasto e estacionamento; as raízes em baias e cochos e recuperam o som do motor por meio do movimento real dos lábios. Fazem isso para não inviabilizar o jogo, porque são conduzidas a recorrer ao emprego lúdico dos objetos e dos elementos naturais. Superam, por meio da imaginação, os limites dos objetos e das ações por eles exigidas, agem realmente, em sua imaginação, manobram caminhões, tocam o gado para dentro do caminhão boiadeiro, estacionam carros e cavalgam porque será impossível representar os papéis desejados sem executar suas respectivas ações. Mostram que o que importa é o papel a ser desempenhado e que farão dos objetos o que bem entenderem dentro dos limites impostos por eles.

Para Bakhtin (2003) o “dito” e “não dito” são elementos de uma combinação presentes no tema da enunciação. Conforme mostramos, a enunciação se constitui pela situação concreta de comunicação, a interação entre interlocutores, o tema da enunciação é a expressão de uma situação concreta que deu origem à enunciação. O tema, como a enunciação, é exclusivo e não se repete, tem um sentido único para cada situação, o tema oferece a base para a definição da enunciação.

O tema resulta da combinação entre elementos verbais e não-verbais comunicacionais, subentendidos entre o locutor e o interlocutor na situação concreta de comunicação: “o tema é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 128). O tema confere unidade à enunciação que se caracteriza pela transitoriedade, apropriada unicamente no momento em que é expressa ou proferida, por isso dissemos que ela é única e irreprodutível, porque “somente a enunciação tomada

em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui tema” (BAKHTIN, 2010, p. 129).

As crianças 14 e 15 utilizam elementos naturais e brinquedos em miniatura para substituírem os objetos reais, porque já se apropriaram de seus significados reais, no entanto, indago: O que há em comum entre a areia do campo de pesquisa e o pasto, entre a areia e o pó de serra usado pelos peões para forrar o caminhão boiadeiro e quais as semelhanças entre as raízes, os cochos e as baias? Entendo que as crianças encontram neles indícios denotativos que possibilitam seu uso funcional e a possibilidade de realizar os gestos representativos acima descritos. Isso explica a função simbólica do jogo da fazenda porque, se a areia não apresentasse maleabilidade para ser empunhada e lançada sobre o assoalho do caminhão boiadeiro, como fazem os peões com o pó de serra, as crianças não a escolheriam para manipulá-la. Se encontrassem folhas pequenas pelo chão, talvez as utilizassem para esse fim, mas as folhas das mangubeiras parecem não ser adequadas devido à dificuldade de manipulação imposta por seu tamanho, são grandes e porque não trazem à recordação a imagem do pó de serra.

Nesse emaranhado de exigências, as crianças se deslocam para um lugar escondido, em meio à areia, às raízes, no tapete de folhas das árvores sob as quais se abrigam do sol. Essa paisagem foi escolhida porque ilumina seu olhar e sua memória referente à paisagem campestre onde vivem, em meio ao pasto, às árvores, aos animais, aos cochos e baias. Nos primeiros movimentos da brincadeira, as crianças realizam o emprego lúdico dos objetos e dos elementos naturais mostrando que suas funções de signo ou de símbolo que, segundo Elkonin (1988), são utilizados por Vigotski como termos equivalentes, são comunicadas pelas ações que executam sobre eles, o que lhes confere o sentido (ELKONIN, 1998). As crianças 14 e 15 conhecem as diferenças entre raízes e baias, raízes e cochos, entre areia e pasto e entre areia e pó de serra,

mas no jogo, o objeto substitutivo parece fundir-se com o objeto real, converte-se num “cristal” através do qual transparece o objeto real e o “cristal” não se nota. Em consequência disso, a atitude da criança tanto com os objetos do jogo, quanto com os papéis que eu assumo, contém um caráter direto. (ELKONIN, 1998, p. 317, grifos do autor).

Embora tenha focalizado a transferência dos significados dos objetos presentes no jogo para os objetos dele distantes, fundamentada em Elkonin (1987), digo ser este um momento secundário do jogo, um aspecto puramente técnico porque o foco não está

nessa transferência, mas no papel nele representado de onde derivam as regras do jogo e porque

a aceitação de um papel pela criança, a diferenciação das ações e características para esse papel, o modo de sua realização no jogo adquirem um caráter tal que estas se tornam objeto da consciência das crianças. Pela primeira vez o pequeno vê suas próprias ações. [...] [Isto ocorre] no jogo porque ali a criança é ao mesmo tempo ela mesma e outra pessoa. Suas ações são simultaneamente, ações de outra pessoa cujo papel tenha assumido. Assim, as ações próprias da criança se objetivam em forma de ações de outras pessoas e, com isso, se facilita sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldades suas próprias ações; porém as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, colocadas fora e dadas, em forma de ação de outras pessoas. Por isso, o papel cumprido pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações, ao refletir sobre ela e ao ajudá-la a tomar consciência delas. (ELKONIN, 1987, p. 98 - 99, tradução nossa).

As crianças 14 e 15 apresentam a forma mais desenvolvida de jogo de papéis, por meio do qual, procuram representar, pela simbolização, uma faceta da vida na fazenda. Nessa tentativa, se defrontam com as peculiaridades objetais que lhe trazem dificuldades que as impulsiona a agir em nível de pensamento e a usar a palavra dita ou não dita como ponte para materializar a imaginação criadora na brincadeira.

Nesse compasso, “[...] as relações autênticas entre as crianças [...] [são] exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas com que se orienta o transcurso do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 289 - 290) cujos papéis não podem ser representados sem que aconteçam as respectivas ações reais sobre os objetos. Isso mostra que

o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

As crianças são, nesse contexto, parceiras na produção de sentidos e nas formas de compreensão da experiência humana por meio da linguagem porque “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. A palavra ocupa uma posição de signo social” (BAKHTIN, 2010, p. 36). A palavra é uma espécie de amálgama que pode ser moldado para expressar o que as crianças quiserem; ela não é neutra no sentido de morta, fria, paralisada em determinada função gramatical ou dicionarizada; circula pelos meandros situacionais em que as crianças dialogam e negociam sentidos, serve de

instrumento para darem vida a seus pensamentos. No início do jogo, assim que colocam os brinquedos no local escolhido, “a criança 15 retira [...] as gaiolas desmontáveis e encaixadas na carroceria do caminhão boiadeiro e as coloca na areia” (Registro da Observação 1 -18/11/2012). Inicia-se assim, uma série de ações visando cumprir a operação de organizar a carga para o trabalho de transporte de animais e me conduz a indagar: - Por que a criança 15 retira as gaiolas se elas estão perfeitamente encaixadas e se essa atitude pode atrasar a brincadeira? Assim o faz porque talvez tenha visto os peões retirar as gaiolas para limpá-las ou encaixá-las para dirigir o caminhão com segurança. A sequência de ações descrita no registro aponta que depois de esperar o colega retirar as gaiolas, a “criança 14 [...] empurra [o caminhão]. Para este movimento, a criança 15 pega um pouco de areia [...] espalhando-a por todo assoalho do caminhão de onde as gaiolas foram retiradas” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). A criança 14 parece saber que é o momento de fazer rápida manobra no caminhão e estacioná-lo no mesmo lugar, perto da criança 15. Talvez imagine ter se deslocado para onde está o pó de serra, costumeiramente utilizado pelos peões para forrar caminhões boiadeiros antes de acomodar a carga. Esse elemento parece visualizado na mesma areia onde o caminhão é estacionado e onde a criança 15 permanece, talvez se imaginando no grande terreiro da fazenda e ao mesmo tempo nos lugares onde se guarda pó de serra para forrar os caminhões. A areia muda de sentido para as crianças e, embora nada seja mencionado, a criança 15 a espalha exatamente no assoalho do caminhão em clara demonstração de que sabe o que é para ser feito com ela e o que ela passa a representar naquele momento. Imediatamente “a criança 14 mexe os lábios imitando o som de funcionamento do motor, [...] [estaciona] o caminhão e olhando para os bois e para mim diz: - Tá vendo esses bois aqui? É prá levar junto com o cavalo [...]” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Mas só depois de cumpridas as ações de tirar as gaiolas, dá partida no caminhão o que faz, ao simular o barulho de funcionamento do motor, emitido pela vibração dos lábios deixando veículo próximo aos animais.

O processo mental envolvido na fala acima parece de tal forma complexo que a criança 14 demonstra organizar seu pensamento por meio de palavras utilizadas para me explicar sua intenção de transportar os animais. Só então conclui suas ordens dizendo: “- Põe esse negócio! (a criança 15 recolhe [...] as gaiolas que estão na areia e as encaixa na carroceria do caminhão já forrada com areia)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Explicita assim nova etapa do trabalho ordenando à criança 15 que pode voltar a colocar as gaiolas no caminhão preparando-o para o embarque dos animais.

Logo no início do jogo, as crianças estão sintonizadas e a palavra *negócio* é adequadamente empregada. Nesse contexto, os sujeitos negociam os significados das palavras, o patrão (criança 14) parece determinar as funções do empregado (criança 15) tendo como ponto de partida sua cumplicidade com relação ao sentido da palavra *negócio*. No registro não há indícios de que a criança 14 emite qualquer gesto em direção às gaiolas do caminhão ao que chamam de *negócio* e, mesmo assim, as crianças não sentem necessidade de interromper a brincadeira para esclarecimento dos sentidos que a palavra teria.

Elichirigoity (2008, p. 433, grifos da autora) ajuda a entender o pensamento de Bakhtin com relação a este pormenor, ao dizer que

para Bakhtin, “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”. Para o locutor não importa a forma lingüística, mas aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta. Para o locutor importa somente a forma lingüística como signo sempre variável e flexível, levando em consideração tanto o seu ponto de vista (do locutor) como o de seu interlocutor e o meio social. Portanto, o elemento que torna a forma lingüística um signo, não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; isto quer dizer que a compreensão da palavra no seu sentido particular depende da compreensão da orientação que é conferida a essa palavra por um contexto e uma situação precisos. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. As formas lingüísticas vazias de ideologias são apenas sinais da linguagem. Por outro lado, não há interlocutor abstrato, pois não teríamos linguagem comum com tal interlocutor. Quando pretendemos nos exprimir de forma impessoal, como se o nosso interlocutor fosse o mundo, estamos, na verdade, falando do prisma do meio social concreto que nos engloba.

Esta complexa reflexão conduz a acreditar que as vivências das crianças junto aos adultos tenham esclarecido que as gaiolas podem ser nomeadas pela palavra *negócio* dentro de um contexto específico em que locutor e interlocutor tenham se apropriado do seu significado circunstancial. Empregam essa palavra porque sabem que ela acompanha um contexto próprio, aparece quando os empregados e administrador de fazenda estão erguendo, retirando ou organizando as gaiolas dos caminhões que transportam os animais, tem um indicação própria, como um paliativo para a ausência ou para o desconhecimento do exato emprego da palavra gaiola.

Bakhtin (2011), afirma que a palavra é genérica e o contexto e o gesto são fundamentais para atribuição de seu sentido/significado, portanto, ela cabe nesse exato

momento ou contexto em que a brincadeira acontece porque reproduz seu emprego pelos falantes da vida real e agiliza o jogo das crianças. O entendimento de que o significado da palavra *negócio* se refere à grade do caminhão boiadeiro e não a qualquer negócio é elaborado porque as crianças recorrem à memória de sua vida social. Esta lhes autoriza, assim como às pessoas com as quais convivem, a chamarem o que não conhecem ou não conhecem o nome de *negócio*, como fazemos quando empregamos a palavra *coisa* para delimitar algo em situações como "-Você quer alguma coisa?"; "-Que coisa!"; "- É muita coisa!"; "É coisa prá se pensar!." Conforme reiterado, segundo Bakhtin (2003), esse rótulo não está exposto no dicionário, mas circula pelo meio social onde vivemos e facilita nossa comunicação por isso o entendimento entre interlocutores só é possível em um contexto de interação humana e de cumplicidade dialógica. As crianças, acima referidas, parecem partilhar dessa cumplicidade dialógica quando se entendem, arrumam as gaiolas do caminhão e desenvolvem o jogo com agilidade. A cumplicidade com relação ao uso da palavra *negócio* pode também ser percebida, por exemplo, quando dizemos: "O negócio é o seguinte:....", "Que negócio é esse?", quando empregamos a palavra *negócio* para substituir algo para o qual não encontramos a palavra precisa, mas que não se refere ao seu significado formal, dicionarizado, relativo a negociar e ao mercado financeiro.

Destaco esse viés da negociação do sentido da palavra *negócio* porque, segundo Elkonin (1998), as crianças passam a negociar sentidos no jogo, na fase em que exteriorizam que o objeto de sua consciência consiste em reproduzir o processo envolvido nas atividades humanas, no uso dos objetos. No caso acima, as crianças desejam entender como acontece o transporte de animais; querem desvendar, especificamente, a parte operacional desta atividade ou entender a operação ou a estrutura de acomodar o gado e os cavalos nas gaiolas. Nessa busca, tentam reproduzir a sequência das ações para que a operação de colocar bois e cavalos no caminhão boiadeiro aconteça como em suas vivências; mostram que essas ações "[...] não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlacs e relações" (LURIA, 2001, p. 11-12).

Ao brincar, tentam ultrapassar "os limites da experiência sensorial imediata, [formando] conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas, [de] abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlacs e relações em que se encontra" (LURIA, 2001, p. 11 - 12). Diante disso, contata-se que as

crianças só dão sequência às ações depois de terem rapidamente resolvido o que fazer com a palavra *negócio*.

Quando a criança 14 me diz: “- Tá vendo esses bois aqui? É prá levar junto com o cavalo [...]” (Registro da Observação 1-18/11/2011) está cumprindo sua função de dono da fazenda, administrador ou fiscal e explica que ali está sendo preparada a viagem para o transporte dos animais. No entanto, sua fala gera questionamento porque ela afirma que os cavalos serão levados junto com os bois. Isso me leva a supor que para ela, os animais seguirão viagem na mesma carga o que parece impossível diante da rigidez com que as crianças se propõem a reproduzir as ações da operação de organização da carga. Essa hipótese surge porque, normalmente, não vemos cavalos e bois sendo conduzidos em um mesmo caminhão.

Observando a sequência das ações, tentarei mostrar que, embora a criança 14 diga que os bois serão levados junto com o cavalo, essa não é a intenção envolvida no jogo, porque as crianças estão empenhadas em desenhar passo a passo as ações necessárias para a organização da carga para o trabalho de transporte de animais. Isso parece claro quando a criança 14 diz: “- Agora pode trazer os bois! (a criança 15 cumpre a solicitação e coloca-os [...] um a um nas gaiolas do caminhão)” (Registro da Observação 1- 18/11/2011). Estas manifestações podem sinalizar para o fato de que, além de saber o momento exato de colocar a carga no caminhão, a criança 14 coloca os bois de um em um nas gaiolas quando poderia pegar todos ou um pouco das miniaturas de animais e jogar por cima da carroceria de qualquer maneira. No entanto, deixa claro que é momento de acomodar com calma somente os bois no caminhão talvez para não estressar a carga, para não machucar os animais que perdem seu valor comercial quando mal trabalhados. A análise do contexto ampliado mostra que as crianças visualizam bois de raças nobres conduzidos aos leilões da região o que exige cuidado redobrado. Elas se preocupam com a operação de acondicionamento dos animais para o transporte quando a criança 14 diz à criança 15: “- Me ajuda e vai de novo! (aponta com o dedo sinalizando para a criança 15 continuar colocando os bois no caminhão)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Essas manifestações demonstram sua consciência em torno da necessidade da repetição da ação de tocar os animais com cuidado para dentro da gaiola para completar a carga. Na sequência a criança 14 diz: “- Ah! Não vamos levar tudo isso aqui não! ([...] [tira] alguns bois que aparentemente não cabem no caminhão. Olha o espaço da carroceria e os bois e rapidamente retira todos os bois)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Com essa atitude a criança 14 sinaliza que há um limite

para a quantidade de bois a ser colocada no caminhão, porque eles devem ser acomodados de maneira confortável, com o mínimo de espaço entre eles para não stressá-los e não machucá-los. No entanto, retira todos os bois e diz à criança 15: “- Vai! Pega o grandão! (olha para o cavalo maior imediatamente colocado pela criança 15 na gaiola do caminhão)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Agora as crianças deixam transparecer que cavalos não podem ser transportados com bois, por isso a criança 14 insiste em retirar os bois e a criança 15 coloca o cavalo maior que ocupa todo espaço do caminhão sem questionar. Mostram com clareza por que anteriormente a criança 14 anuncia: “- Tá vendo estes bois, é para ir junto com o cavalo” (Registro da Observação 1 - 18/4/2011), o faz, talvez, com a intenção de demonstrar que não deseja dizer que os animais serão levados no mesmo caminho, mas que podem ser transportados para diferentes fins e em cargas diferentes, mas no mesmo dia e talvez até seguir o mesmo itinerário.

No registro, consta outro fragmento que mostra a preocupação das crianças com a operação de colocar os animais no caminhão quando “[...] guardam mais animais na carroceria tirando os que já estavam, modificando a posição e trocando alguns bois” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

A criança 14, conta quantos bois cabem e diz à criança 15:

- Traga um por um porque preciso arrumar a carga. [...]

A criança 15 diz à criança 14:

- Só colocaremos seis bois, espera aí porque preciso arrumar isto (novamente mostra as gaiolas internas do caminhão, mas não diz o nome delas). Ela as encaixa com as mãos no caminhão e diz:

- Traga de um em um! (a criança 15 o faz empurrando os bois um a um, fazendo-os trotar devagar para dentro do caminhão. Coloca um e espera a criança 14 mandar colocar o outro. Assim o fazem até colocarem todos os animais). (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Novamente, as crianças demonstram estar preocupadas em compreender como e por que os trabalhadores da fazenda se dedicam à lida do transporte de gado. Mostram que realizaram mentalmente o transporte do cavalo e que agora podem recomeçar as ações envolvidas na operação de arrumar os bois para serem transportados. Afinal, há muito trabalho na fazenda! Isso exige arrumar os animais, contar quantos bois faltam para ser colocados no caminhão e quantos já estão lá dentro, porque há uma quantidade certa a ser transportada. Essa exigência se repete porque as crianças podem ter ouvido falar ou podem ter vivenciado situações em que os caminhões são pesados nas estradas, porque não podem ultrapassar a carga máxima permitida pela legislação de trânsito.

Em alguns momentos do jogo, as ações e as falas das crianças apresentam um caráter sintético e abreviado, por isso, depois de acreditar ter respondido à segunda questão, referente à realização dos desejos impossíveis das crianças, na sequência, amplio a discussão sobre essa peculiaridade do jogo de papéis.

Vendaval, viagem, pagamento e assalto: trajetórias opostas?

Conforme reiterado, o conteúdo do jogo aqui analisado refere-se à atividade humana e suas relações na vida social e no trabalho presentes na zona rural e o tema representa o campo da realidade reconstituída, o transporte de animais. No entanto, quando o jogo parece alcançar seu clímax, as crianças 14 e 15 se harmonizam, mas outros enredos e temas despontam, mostrando que, uma vez satisfeita uma necessidade, outras surgem. Isso me conduz a utilizar os substantivos do subtítulo para mostrar as ações presentes em alguns fragmentos do registro que parecem não se relacionar. Um exemplo disso acontece quando as crianças 16 e 22 entram no jogo e apresentam atitudes que chamam a atenção e serão analisadas ao longo desta reflexão.

O registro mostra que, diante da flexibilidade de se reconstituir diferentes campos da realidade humana, as crianças 14 e 15 estampam a vida no campo como tema de seu jogo e, de repente, a criança 16 se envolve em um vendaval. Eu passo a ser a fazendeira, a criança 15, que era o peão, se transforma em motorista dirigindo o caminhão do patrão, e a criança 22 assalta os personagens envolvidos nos enredos. Esses registros me fazem indagar: Por que temas tão diversos surgem de e em um mesmo jogo? Seguem eles trajetórias opostas ou se harmonizam dando sentidos diversos à situação lúdica?

Na tentativa de responder ao primeiro questionamento, esclareço que as diferentes dimensões da vida humana surgem no jogo porque “[...] distintas esferas da realidade influenciam de modo diferente no surgimento do jogo protagonizado” (ELKONIN, 1998, p. 32). Em outras palavras, os participantes podem atribuir diferentes sentidos aos objetos e criar novos enredos influenciados por suas vivências. Para responder à segunda indagação e verificar se os enredos descritos pelos substantivos acima seguem trajetórias opostas ou se harmonizam, continuarei reproduzindo fragmentos do registro da observação e os analisarei. O primeiro enredo a desarrumar a harmonia do jogo envolve as atitudes da criança 16 que brinca de vendaval. Como a

realidade se transforma em brincadeira, precisamos visualizar alguns acontecimentos sociais que parecem ter deflagrado nela a necessidade de abordar esse inusitado tema.

Ao analisar o contexto alargado, é possível verificar que em alguns meses ou dias antes da produção do fragmento abaixo reproduzido, houve ampla divulgação pela mídia local e nacional de acidentes naturais que vitimaram muitas pessoas no Brasil. É possível enumerar alguns, como a enchente na Região Serrana do Rio de Janeiro, que devastara cidades em pleno ano novo (15/1/2011); a cidade de Jaú, pertencente à região onde se deu esta pesquisa, sofrera com a enchente do rio que a atravessa (março de 2011). Também foram divulgados os vendavais, alagamentos e fortes chuvas que causaram apagões, queda de árvores, que paralisaram o trânsito em São Paulo (1/8/2011) e causaram estragos na região sul do Brasil (março/abril/2011).

Esses acontecimentos históricos parecem ter afetado a criança 16 que, concentrada e silenciosa, não apenas observa a brincadeira dos colegas, para, possivelmente, se apropriar de seus modos de ação, mas desloca seu olhar para outro horizonte real, distante e aparentemente desconectado de outros enredos. Parece fisgar alguma memória que, naquele contexto, merece sua atenção e sua representação no jogo. Nessa busca, a criança 16 surpreende a todos ao quebrar as regras do jogo quando

[...] pega um copo de plástico, o enche de areia jogando-a rapidamente e com vigor em cima do caminhão deixado para trás pelas crianças 14 e 15 e movimenta os lábios assoprando-a fortemente. O barulho chama minha atenção e me aproximo da criança 16 observando a areia que se espalha pelo ar, movida pelo forte sopro. Ela fecha os olhos, limpa o rosto e os cabelos com as mãos porque a areia se espalha e os atinge. Repete o gesto emitindo o seguinte som: - UUUUUUUU!!!!. Faz um movimento circular com o copo enquanto a areia se espalha e, enchendo os pulmões, novamente a assopra com vigor observando-a soltar-se no ar atingindo o caminhão que a criança 16 começa a movimentar vagarosamente. Permanece ali enquanto as crianças 14 e 15, ao verem sua atitude, interrompem a organização dos animais, olhando-a sem nada mencionar. (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

A criança 16 precisa de poucos elementos para brincar de vendaval, porque esse acontecimento está em sua memória, ela o representa por meio de um rápido e vigoroso gesto quando, com uma das mãos, lança o copo sobre o solo, o enche de areia e, girando-o, joga o conteúdo com vigor para o alto. Realiza assim, o gesto sintético, porque, em segundos, ela parece representar um dos vendavais que acontecera cuja duração não foi tão breve quanto retratado.

Ao emitir o som do vento dizendo “UUUUUUUU!!!” com um forte sopro, a criança 16 utiliza a fala sintética (ELKONIN, 1998) para materializar sua fantasia em torno do estridente e forte barulho emitido pelos vendavais. Estes aparecem e desaparecem de forma mágica em sua imaginação, retratados rapidamente nos gestos por ela emitidos. Apresentam algum sentido para meu olhar, e, fundamentada na teoria que ilumina este estudo, interpreto o gesto e o som emitido pela criança 16 ao atentar para os fatos históricos que podem ter dado vida à breve ação lúdica.

Outro fragmento que mostra a presença do gesto sintético e da fala sintética aparece quando

a criança 15, que antes era o empregado e tinha sido proibido de dirigir o caminhão pelo patrão, agora pega o caminhão e sai empurrando-o [...], faz barulho de funcionamento do motor com os lábios, percorre pequena distância pela areia deixando marcas de pneus. A criança 14, o dono da fazenda, para e observa a criança 15 que tomara a iniciativa de dirigir o caminhão sem sua permissão. Espera a criança 15 fazer o curto trajeto e diz: - Olha lá, está entregando os animais, está trabalhando bem longe, daqui a pouco ele volta. (aponta para a criança 15 mostrando-a para mim). Não se passa nem um minuto e a criança 15 retorna com o caminhão. A criança 14 observa seus gestos e diz olhando para mim: - Ele voltou e estacionou o caminhão. (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Inicialmente, percebe-se que a criança 15 (empregado) desobedece à criança 14 (patrão) e dirigindo o caminhão “[...] faz barulho de funcionamento do motor com os lábios, percorre pequena distância pela areia deixando marcas de pneus” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Em outro momento, a criança 14 (o fazendeiro), preocupada com a desobediência da criança 15 (o empregado “[...] [a] espera [...] fazer o curto trajeto e anuncia: – Olha lá, está entregando os animais, está trabalhando bem longe, daqui a pouco ele volta. (aponta para a criança 15 mostrando-a para mim). Não se passa nem um minuto e a criança 15 retorna com o caminhão. A criança 14 observa seus gestos e diz, olhando para mim: - Ele voltou e estacionou o caminhão” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Com um rápido gesto de comprimir e movimentar os lábios, a criança 15 reproduz o ranger do motor do caminhão em funcionamento. Já para o patrão, seu empregado está distante, “trabalhando bem longe” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011) embora o registro mostre que ela percorre curto trajeto e volta em menos de um minuto demonstrando que está próxima ao cenário do jogo e estaciona rápida e facilmente o caminhão. As várias ações de manobrar, percorrer

longas estradas e trabalhar em lugares distantes se dão em nível do pensamento das crianças que sintetizam as ações e falas vinculadas ao jogo.

Ao percorrer o registro, é possível notar que, ao negociar a compra dos cavalos com a criança, 14 digo:

- Bom! Gostei do cavalo! Ele é preto e grande, mas é mansinho? Dá para cavalgar nele tranquilamente?

A criança 14 responde:

- Dá, ó! (balança e empurra o cavalo com uma das mãos, estala a língua no céu da boca e emite o som: - Tátátátá.)

Digo:

- Tó o dinheiro, Sr. fazendeiro. (finjo tirar o dinheiro do bolso de meu jaleco e o entrego para a criança 14 que estende a mão, pega o dinheiro, fecha a mão e a abre imediatamente). (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Aqui o gesto e a fala reduzida aparecem quando a criança 14 balança e empurra o cavalo e em seguida emite o som *Tátátátá* para me mostrar que ele trota. Essa característica do jogo também acontece quando rapidamente finjo tirar o dinheiro do bolso do jaleco e o entrego para a criança 14 que estende uma das mãos fechando-a para aceitar a quitação da dívida referente à compra dos bois e a abre distraidamente. A criança 14 realiza este gesto porque atribui um valor lúdico a esse gesto, e, após receber o pagamento pela compra dos cavalos, rapidamente fecha a mão para segurar o dinheiro fictício. Na sequência, a abre, sem se preocupar com a possibilidade de o dinheiro cair, porque parece saber que ele realmente não está em suas mãos e se satisfaz com o pagamento que, verdadeiramente, só acontece em sua imaginação. Nessa fase do jogo, a criança 14 poderia emitir um gesto indicativo de guardar o dinheiro em um bolso fictício, em uma bolsa ou carteira virtuais, porém, entre tantas possibilidades de jogar com sua imaginação, ela opta pelo gesto acima descrito.

Os gestos e as falas sintéticas dos fragmentos recuperam longas ações e demorados diálogos em segundos, substituídos por gestos e dizeres quase imperceptíveis que refletem a estreita ligação funcional e a unidade contraditória entre o papel executado pelas crianças e o caráter das ações respectivas. Essas atitudes parecem ter sido captadas e compreendidas por meu olhar, iluminado pela teoria que fundamenta este trabalho. Então, me insiro no jogo provocando nas crianças o desejo de prolongá-lo e de complexificá-lo ainda mais. Por outro lado, as crianças mostram que entendem minha intervenção e se envolvem na situação lúdica por mim modificada. demonstram

que se encontram em alto nível do jogo de papéis, exploram a imaginação para manter a sintonia.

Essas reflexões apontam para a importância da minha intervenção quando provo as crianças a se esforçarem para não destruírem o jogo e a corresponderem à minha expectativa, quando assumo o papel de jogadora e altero o rumo da conversa. Bakhtin (2003, 2010, 2011) ajuda a perceber que gestos, onomatopeias, sussurros e falas quase imperceptíveis, são interpretados pelas crianças e por mim para sustentar a enunciação e prosseguir o jogo. Os gestos sintéticos e as falas sintéticas mostram que as crianças estão preocupadas com o sentido e utilidade ou importância das relações humanas presentes na atividade de transporte de animais que vivenciam na fazenda. Isso indica que

quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstituída dos adultos; quanto mais completas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo objetivo e concreto da atividade reconstruída. (ELKONIN, 1998, p. 23).

Reitero que as crianças 14 e 15 repetem o jogo da fazenda na tentativa de compreender profundamente o que são, onde, quando, com quem e como vivem. O fazem indo além da experiência sensível porque, não basta viver o mundo rural e suas relações, é preciso refletir sobre elas, tentar compreendê-las para delas fazer parte. Nessa busca, tentam várias vezes uma incursão pelo conhecimento racional das coisas; não se preocupam somente em obter um conhecimento sensorial e o fazem mediados pelo jogo de papéis, por seus elementos materiais e imateriais. Não esperam amadurecer, crescerem e serem adultas para investigar, por meio do pensamento e da linguagem, o mundo no qual estão mergulhadas; sua consciência não surge espontaneamente com o decorrer do tempo, com a maturidade física, mas se desenvolve histórica e culturalmente ao longo de seu desenvolvimento ontogenético; na sua relação

com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem [...] este complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas. (LURIA, 2001, p. 23, 25).

Fundamentada em Elkonin (1998) afirmo que, por meio da palavra, elemento fundamental da linguagem humana, as crianças nomeiam os objetos e os elementos

naturais presentes no cenário do jogo; marcam a individualidade e as características de tudo o que as cerca não só na brincadeira, mas em todas as suas vivências. Assinalam ações e relações possíveis com e a partir dos objetos utilizados naquele momento, os inserem em determinados sistemas como o sistema de relações humanas, de operações e ações sobre os objetos; codificam a experiência que vivem dentro e fora da brincadeira.

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 ideia. [...] 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, 1998, p. 415).

A linguagem surge da e na atividade de brincar; nas e das ações com os objetos. Este sistema de signos se relaciona por meio dos significados de um sistema de signos codificados em sistema de códigos compreensíveis pelas crianças, por isso elas relacionam as miniaturas ou os brinquedos a caminhões, carros e a animais reais, enxergam estradas, pastos, fazendas nos elementos naturais presentes no campo de pesquisa; invocam por meio da linguagem, em suas múltiplas manifestações os combinados para o jogo que representa as normas de convivência, os direitos e deveres do homem. Organizam a atividade e se relacionam com os objetos escolhidos a partir das experiências que têm na zona rural, no processo de apropriação da experiência geral da comunidade rural, com a comunicação com os adultos e com as crianças quando estão na fazenda ou fora dela. A linguagem e os objetos, presentes no jogo, mediatizam o reflexo do mundo exterior nele representado. Por meio da regulação externa ou social de sua própria conduta, as crianças poderão desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais refinadas ou voluntárias de regulação de sua própria conduta, que passará a ser interna.

Essa ponderação contribui para ampliarmos o entendimento sobre o processo de apropriação da consciência das crianças e entendermos, a partir das ideias de Bakhtin (2003, 2010, 2011), os diferentes sentidos presentes no enunciado, por meio dos quais, as palavras designam os objetos usados no jogo, bem como as relações estabelecidas pelas crianças. É o que farei na sequência ao finalizar esta discussão.

Relações entre enunciação e consciência

Para avançar na análise dos dados, ensaio, a partir do ponto de vista bakhtiniano, enxergar novos elementos que possam elucidar a importância da linguagem para o jogo de papéis. A linguagem no jogo eclode por meio de enunciados concretos apropriados e objetivados pelas crianças e por mim, a partir de nossas vidas e podem oferecer subsídios para ampliarmos o entendimento de como as crianças vêm se apropriando de suas consciências. No início do registro, é possível observar que a criança 14 atuando como locutora, tenta uma interlocução comigo dizendo: “- Tá vendo esses bois aqui? É prá levar junto com o cavalo (abre um dos braços e estica uma das mãos em amplo movimento pelo espaço mostrando os participantes do jogo, o espaço físico e os brinquedos explorados - carrinhos, caminhão, cavalos e bois em miniatura-)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Compreendo a intenção da criança e, em atitude responsiva e ativa, continuo a conversa na qual entra também a criança 15. “- Cavalo? (digo). - Cavalinho de corrida, nós vamos para a cavalgada. (diz a criança 15). - Cavalgada? (pergunta). - Vamos andar de cavalo. (responde a criança 14)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Embora o enunciado ou a situação comunicativa acima aconteça em uma quadra esportiva de uma escola da zona urbana da cidade, ele é compreendido pelos interlocutores que lhe atribuem um sentido circunstancial e único. Esse enunciado carrega elementos explícitos e implícitos, por meio dos quais, a criança 14 deixa claro que o enredo do jogo se refere à vida na fazenda, mais especificamente, ao transporte de animais e à cavalgada. O aspecto explícito desse enunciado se apresenta no cenário montado entre as árvores, com “carros, cavalos e bois em miniaturas de vários tamanhos e um caminhão de plástico com 30 cm de comprimento [...]” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Temos um espaço e um tempo determinado, marcado pelo dia em que as crianças produzem um acontecimento histórico: a brincadeira da Fazenda. Temos ainda sujeitos históricos, locutores que produzem a enunciação e interlocutores que a recebem (crianças e eu).

Para Bakhtin (2003) cada enunciado é único e irrepetível, então é possível inferir que se eu não tivesse perguntado sobre os cavalos, a criança 14 poderia não sentir necessidade de explicitar que, além de brincarem de transporte de animais, também desejam brincar de cavalgar, fazer que preterem ao longo do jogo, tendo em vista os acontecimentos circunstanciais que o envolvem e a complexidade exigida no

desenvolvimento do enredo relacionado ao transporte de animais. Nessa interlocução, o entendimento entre os interlocutores é sustentado pela exploração de palavras e enunciados do mesmo campo semântico e com mesmo sentido como, por exemplo: *cavalo, cavalinho de corrida, nós vamos para a cavalgada, vamos andar de cavalo* que ampliam os elementos explícitos.

Ao focalizar estas e as outras palavras usadas pelos interlocutores para sustentar a enunciação, notamos que sua significação e o sentido a elas atribuído não estão nelas mesmas, porque não podem ser entendidas isoladamente; sua compreensão resulta da interação ou da relação dialógica entre mim e as crianças, entre os interlocutores. Estas palavras aparecem em nossos discursos trazendo outras vozes do meio social onde vivemos e ganham sentido porque estão associadas ao tema da enunciação, ao objeto da alocação ou da conversa sobre a vida no campo. A enunciação, acima reproduzida, está contextualizada porque as crianças visualizam a situação histórica onde ela acontece e abstraem a real significação do enunciado concretamente, porque identificam a entonação, o momento da fala, o seu contexto e se reconhecem como participantes da interação.

A trama da brincadeira voltada para a vida na fazenda é novamente explicitada quando procuro uma confirmação e indago à criança 14: “- Você mora em fazenda? - Moro na Santa Mônica lá do outro lado (diz a criança 14 apontando para fora da escola). [...]” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Tanto eu, quanto as crianças – interlocutores - compreendemos os aspectos explícitos e implícitos ou subentendidos das palavras, porque comungamos do conhecimento acerca do contexto alargado ou extraverbal no qual o enunciado está mergulhado. É de lá que construímos nosso discurso e mostramos, por exemplo, que palavras e expressões como *cavalinho de corrida, cavalgada e andar de cavalo* se referem ao uso do cavalo como meio de transporte, instrumento de competição ou de divertimento e que a presença de bois e cavalos próximos a um caminhão boiadeiro indica a lida do transporte do gado para festas do peão, leilões ou exposições, comuns naquele contexto.

Desde o início desta reflexão a tentativa é mostrar que:

- . Os meios de comunicação trazem, em primeiro plano, as cavalgadas das quais participam pessoas de diferentes idades e personalidades políticas que nelas se promovem a fim de ganhar votos para a próxima eleição;

- . Outras crianças moram em uma das fazendas da cidade e conversam sobre o minizoológico e sobre a criação de cavalos presentes nesse ambiente;

. As crianças ouvem falar de um conhecido haras onde cavalos são treinados para competições como hipismo ou preparados para as festas de peão;

. Elas ainda têm contato com notícias e entrevistas sobre o casamento de famosa atriz brasileira em seu haras próximo à cidade onde se deu esta pesquisa;

. Em conversas informais se reportam às cavalgadas que fazem com seus pais ou comentam sobre os potrinhos;

. As crianças também narram suas vivências sobre o nascimento de potrinhos e repetem o jogo da fazenda onde delimitam, por meio de gestos e de pedrinhas, locais como as baias, onde os animais são confinados e os cochos onde são alimentados;

. Mencionam passeios de charretes realizados por variados motivos.

Esses elementos extraverbais retirados do contexto histórico e social partilhado pelas crianças 14 e 15 alimentam suas memórias e oferecem subsídios não só para se fazerem entender quanto ao enredo da brincadeira, mas para alimentá-la. Esse contexto alargado ou esses elementos implícitos do enunciado motivam as crianças a brincarem de transporte de bois e de cavalos, porque lhe oferecem subsídios para terem do que brincar e influenciam o processo de comunicação.

O enunciado ou a situação de interação entre mim e as crianças ganha fôlego e, por meio dele, a linguagem é por nós utilizada para a construção de nossas vidas e, em contrapartida, nossas vidas estão constituindo nossa linguagem. Estamos nos apropriando dos enunciados, e não da língua, que circulam no evento da vida que movimenta nossas relações e manifesta os valores nele presentes. Essas enunciações indicam de onde, por que, como e para quem falamos constituindo nossa consciência.

Desse ponto de vista, o enunciado proferido no contexto, é visto como um elemento da comunicação verbal e indica a linguagem em movimento, por meio da qual os interlocutores manifestam atitude responsiva e oferecem ativamente respostas ou réplicas à situação comunicativa. Emitem apreciações valorativas com relação àquilo que falam, produzem enunciados reais a partir de ângulos de visão singulares da vida na fazenda que vai ganhando sentido na brincadeira a partir do momento em que trazem seus discursos internos, sua consciência por meio do discurso externo. No entanto, nós, os interlocutores da situação acima, não estamos nos confrontando por meio da linguagem, buscamos nos completar e nos entender, especificamente as crianças o fazem para viabilizar o jogo. O processo de comunicação do jogo influenciado mutuamente; esse momento de nossas vidas é influenciado pela comunicação que acontece por meio de nossos discursos.

As crianças, especialmente, se manifestam por meio das formas da língua presentes no mundo rural retratado no jogo, produto das relações estáveis que estabelecem nesse meio, nessa época, nesse grupo. Por isso só as crianças 14 e 15 participam do jogo cujo enredo envolve a vida no campo. Elas falam de um modo particular porque o contexto da brincadeira assim exige; dominam um jargão, ou uma variedade da língua por lhes ser conveniente naquele momento, mas, quando estão na sala de aula ou se envolvem em outros afazeres, seus discursos podem não focalizar expressões como *baias, cavalos, cavalgadas, bois, cochos, donos da fazenda, empregado, fiscal o administrador*. Isso revela que

a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. (BAKHTIN, 2010, p. 153).

Os enunciados acima reproduzidos retratam e refratam (ressignificam) a representação, a visão das crianças acerca de sua realidade. Esta representação se constitui em signo que implica uma ideologia; mostram seus ângulos de visão acerca da vida no campo, seus discursos internos ou suas consciências forjadas nas relações de trabalho presentes na zona rural, expressas pela fala. Esse discurso interno se refere à percepção que as crianças têm do mundo, da sociedade onde vivem naquele momento histórico e das relações entre grupos sociais envolvidos no trabalho de transporte de animais, quer seja a classe dos patrões, quer seja a dos empregados com criações ideológicas definidas.

Sobre a questão da constituição da consciência do sujeito, Leontiev (1981, p. 172, tradução nossa) contribui para entendermos que

a situação real psicológica originada pelas relações do sujeito com o mundo em seu entrelaçamento, dentro das quais e independentemente de seu desejo, são incorporadas cada uma de suas ações e cada um de seus atos de comunicação com as demais pessoas, exige dela uma orientação dentro do sistema destas relações. Em outras palavras, o reflexo psíquico, a consciência, já não pode seguir orientando as distintas ações do sujeito somente, ela deve do mesmo modo refletir ativamente a hierarquia de suas relações, o processo de subordinação e resubordinação de seus motivos. E isto requer um movimento interno especial da consciência.

A vida na zona rural da cidade pesquisada é o berço dos signos criados pela comunidade onde vivem as crianças e que alimentam suas consciências. Essa

consciência parece se manifestar no *status* a elas conferido no campo de pesquisa, porque seu modo de agir, de se vestir, de falar e de se portar diante das outras crianças chamam minha atenção para essas situações, por isso ela descreve:

[...] como em outras ocasiões eu visitara a escola, [as crianças] parecem estar vestidas para uma ocasião especial e seus penteados com aplicação de gel chamam a atenção. [...] [A criança 15] diz reiteradas vezes que os brinquedos com os quais brincam são trazidos pela criança 14, elogiada por outras crianças pelo mesmo motivo. Estas pedem brinquedos emprestados e disputam um lugar na brincadeira, no entanto, são ignoradas e, depois de um tempo, se distanciam. A criança 16 permanece sentada e observa o jogo. Ela é branca, tem 7 anos, é mais alta e mais forte do que os colegas e pertence à zona urbana da cidade. (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Essas informações mostram que as crianças 14 e 15 se diferenciam no campo de pesquisa tanto por seu modo de se vestir quanto por seu penteado. Diante dessa constatação é possível supor que, para o meio social a que pertencem, sua vinda à escola parece exigir boa apresentação como fazem quando visitam a zona urbana da cidade nos dias de pagamento para as compras do mês. Sabemos que na zona rural é produzida grande parte da riqueza da cidade e, talvez por isso, as crianças 14 e 15 disponham de recursos para comprarem roupas novas e aparentemente caras para usarem na escola. Conforme assinalado, em nenhum dos dias da visita no campo de pesquisa, elas são vistas usando o uniforme da escola como a maioria das crianças.

A criança 14 parece gozar de status entre as crianças por trazer brinquedos caros e valiosos e pode se sentir autorizada a negar a participação das outras crianças no jogo, por não fazerem parte de seu contexto histórico e social. Essa atitude pode ser legitimada também pelo fato de a criança 14 desempenhar o papel de dono da fazenda, administrador ou fiscal, líderes que orientam o trabalho no campo. Mesmo a criança 15 pode ter tido uma concessão para brincar e, no fragmento abaixo, elogia a criança 14 depois de uma de minhas interferências, quando chamo à atenção para a presença do cavalo na brincadeira dizendo: “- Oh! Quanto cavalo! (digo). - Nossa! Oh! Quanto! Também o M trouxe três! (diz a criança 15 reportando-se à criança 14)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). O registro mostra que a criança 15 “[...] passa muitos dias do ano na casa de sua avó que mora na zona rural da cidade” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Isso parece ser visto com bons olhos pela criança 14 que com ela estabelece fortes laços. As qualidades da criança 14 são, uma vez mais, ressaltadas quando a criança 15 se refere a um de um dos brinquedos dizendo: “- Olha o tamanho

disto aqui! (a criança 15 estica o braço e estende uma das mãos para mostrar o cavalo preto que se destaca entre os outros por seu porte e beleza)” Registro da Observação 1 - 18/11/2011). A liderança da criança 14 é ressaltada logo no início do jogo quando indago: “- Como vocês combinaram o jogo de hoje? - Na sala, tá tudo combinado” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Conforme reiterado, esses enunciados são o funcionamento real da linguagem conforme praticada pelos protagonistas do jogo, usuários da linguagem em diálogo infinito com o mundo (BAKHTIN, 2003, 2010). Não me refiro aqui ao diálogo face a face, mas ao diálogo visto como

um documento sociológico altamente interessante [...] como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais [que mostra não o diálogo em si, mas] [...] o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali. (FARACO, 2010, p. 61).

Desse ponto de vista,

o evento do diálogo face a face só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas - que são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face a face [...] um dos espaços em que se dá [...] o entrecruzamento da múltiplas verdades sociais, ou seja, como um dos múltiplos espaços em que ocorre o *diálogo no sentido amplo do termo*, isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação. [...] Como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaço de vida da consciência socioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (*as forças da heteroglossia dialogizada*). (FARACO, 2010, p. 62, grifos do autor).

As refrações podem mostrar como as crianças ressignificam a realidade a partir do que dela refletem ou do que dela mostram por meio de seus enunciados; formas, signos meio pelos quais representam a realidade.

Um dos setores da realidade em que vivem as crianças se refere à vida na zona rural. As relações nela estabelecidas e as criações ideológicas nelas presentes estão representadas no jogo aqui analisado no qual a criança 14 é o patrão e a criança 15 o empregado. No diálogo abaixo essa ideologia parece flagrante quando a criança 14, encarnando o patrão, ordena à criança 15: “- Põe esse negócio! (A criança 15 recolhe com as mãos as gaiolas que estão na areia e as encaixa na carroceria do caminhão boiadeiro). A criança 14 conclui suas ordens e diz: - Agora pode trazer os bois! (a

criança 15 cumpre a solicitação)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Esse trecho do registro sugere que as crianças refletem e refratam as relações entre empregado e patrão, e como vêm se constituindo como personalidades, como consciências individuais.

Os discursos registram como as crianças ressignificam a realidade nesse momento do jogo, porque à criança 14 (patrão) cabe a tarefa de mandar e à criança 15 (empregado) cabe a função de executar, de desenvolver a parte prática e rústica das tarefas associadas ao transporte de bois e cavalos. O patrão se mostra paciente e demonstra reconhecer a limitação do empregado, quando estipula passo a passo as suas ações dizendo que ele deve primeiramente colocar as gaiolas no caminhão e depois trazer o gado ou os cavalos. Embora esse personagem conheça a zona rural e o trabalho que estão reproduzindo, faz-se necessário manter a ordem e deixar clara a hierarquia entre empregado e patrão, entre quem manda e quem obedece. Isso é regra no jogo porque é regra na vida.

A linguagem aparece novamente como produto da interação social entre as crianças e o mundo rural. Por meio dela, está ocorrendo a formação ideológica e linguística das crianças, condicionada ao contexto sócio-histórico e cultural ao qual estão expostas. A formação de sua subjetividade ou de sua personalidade está sendo influenciada pelo que ouvem falar do e no mundo, das e nas relações hierárquicas estabelecidas entre patrão e empregado, refletidas e refratadas também nesta parte do registro em que vemos o seguinte diálogo quando pergunto: “- Quem vai ser o motorista do caminhão? - É eu (diz a criança 14). - É eu que eu sou o seu dono! É eu que sou o dono da fazenda, filho! Passa! Não vai dar para você dirigir, não! (A criança 14 expressa contrariedade, olhando fixamente para a criança 15)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

O patrão trata o empregado como um escravo, diz ser seu dono, porque é o dono da fazenda e tem autoridade para fazer do empregado o que bem entender, direcionar sua vida e determinar seu destino. O patrão trata o empregado como a um animal e chega a dizer “Passa! Não vai dar para você dirigir não!!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Aqui a criança 15 parece assinalar que está interiorizando a consciência em torno do fato de que empregados não podem aprender funções mais complexas como a de dirigir caminhões boiadeiros.

O enunciado abaixo sugere que o patrão continua em sua posição de mando dizendo: “- Me ajuda e vai de novo! (aponta com o dedo sinalizando para a criança 15

continuar colocando os bois no caminhão)” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011) enquanto a criança 15 diz olhando para mim: “- Ajudo! Eu sou amigo dele!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011). Essa atitude pode sinalizar para o fato de que a criança 15 deseja partilhar da forma como vem ressignificando as relações de amizade que o patrão vislumbra por outra ótica quando diz: “- Amigo o caramba!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

As palavras presentes neste enunciado, parte do discurso cotidiano comum ao qual as crianças têm acesso, sinalizam a essência social da palavra e a relação do enunciado com o meio social onde vivem. Essas palavras eclodem a partir da situação extraverbal descrita no início deste trabalho, com a qual estabelecem estreito vínculo porque a vida lhes completa e lhes oferece sentido e não podem ser dela separadas. É desse caldo social e cultural que a criança 15 retira subsídios para caracterizar e apresentar valorações para a enunciação de que a relação empregado-patrão pode ser construída e alimentada por meio da cooperação para que o trabalho seja bem feito e responde ao ser chamado para ajudar o patrão: “- Ajudo! Eu sou amigo dele!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011).

Do ponto de vista do patrão, isso é mentira porque as relações entre empregado e patrão devem se restringir ao mando e ao cumprimento das ordens sem espaço para relações amistosas ou de cooperação, nas quais a amizade e a solidariedade compareçam. O individualismo e a arrogância parecem trazer à tona o distanciamento hierárquico que o patrão insiste em preservar. Estas enunciações estão repletas de valorações que

abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação*. Estes juízos e valorações se referem a certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. [...] A palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida. (BAKHTIN, 2011, p. 155, grifos do autor).

Essas reflexões são indicadoras de que não podemos tomar as palavras como um esqueleto sem recheio, sem carne, de maneira isolada, como um fenômeno da língua. Para compreendermos as falas e atribuímos a elas algum sentido, precisamos rastrear as impressões e registros produzidos ao longo da descrição do dado, precisamos olhar atentamente o contexto extraverbal das manifestações infantis, prestarmos atenção

aos detalhes dos discursos e nas falas que sinalizam para o lugar de onde vieram e com quem se relacionam.

Nesse emaranhado, a entonação se torna elemento chave do enunciado porque em alguns lances do registro, quando o empregado se propõe a ajudar o patrão dizendo: “- Ajudo! Eu sou amigo dele!” o patrão fala “- Amigo o caramba!” (Registro da Observação 1 - 18/11/2011), a palavra *amigo* apresenta sentidos, porque, embora os interlocutores tenham um horizonte espacial compartilhado e possuam um conhecimento partilhado da situação, apresentam valorações distintas e até contraditórias; ambos sabem muito bem o que dizem quando se referem aos diferentes sentidos proferidos para a palavra *amigo*. Esses detalhes são apropriados pelas crianças, foram absorvidos por elas, não são claramente expressos, mas aparecem na compreensão da situação vivida por meio das palavras, estão subentendidos.

Nesse processo, as crianças estão se constituindo como individualidades que não existiriam se os outros não tivessem criado os significados das palavras proferidas no diálogo universal, pois

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do eu e do outro. (BAKHTIN, 2003, p. 373 - 374).

Faraco (2010, p. 84) esclarece esse pormenor, ao afirmar que

esse sujeito dialógico se constitui no interior do complexo caldo da heteroglossia e sua dialogização [...]. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas - relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações. [...] Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques. O mundo interior e, então, uma espécie de microcosmo heteroglóstico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.

Conforme assinalado, o discurso das crianças apresenta uma parte subentendida que conhecem bem, porque estão ligadas a ela. Conhecem a fazenda, o movimento dos caminhões sendo organizados para o transporte do gado e dos cavalos, a relação empregado e patrão; conhecem a unidade material do mundo de onde retiram seus discursos e as condições reais dessa vida. Formam assim uma comunidade das valorações, porque tentam se integrar na classe ou ao grupo social a que pertencem, tentam reproduzir as relações de trabalho envolvidas no transporte do gado e dos cavalos e se identificar como falantes contemporâneos. “A partir do tom ou do compasso principal da valoração social podem expressar emoções individuais revelando as valorações como atos socialmente necessários e consequentes” (BAKHTIN, 2011, p. 158). Utilizam palavras-chave que pertencem a um mesmo horizonte social e que, ao serem entendidas de maneira descontextualizada, podem não ser compreendidas. Esses subentendidos se estendem por vários horizontes e abrangem as famílias das crianças, a nação onde vivem, a classe social a que pertencem, a contemporaneidade temporal que as envolve, o passado e o presente.

Nesse universo os subentendidos foram se solidificando, se estreitando, se apoiam em elementos permanentes e estáveis da vida e nas valorações sociais fundamentais. Essas valorações “[...] formam parte da carne e do sangue de todos os representantes de um grupo dado; são as que organizam atos e modos de proceder, parecem haver se fundido com os objetos e os fenômenos correspondentes, e por isso não necessitam de fórmulas verbais” (BAKHTIN, 2011, p.159).

Esses fenômenos da vida se fundiram com as valorações apresentadas pelas crianças; não estão mais sujeitas à discussão, não são mais duvidosas por isso não precisam se explicar, porque já se organizam em forma de enunciação por elas apresentadas e na entonação proferida porque “é na entonação que a palavra encontra sua expressão mais pura [...] [por meio dela] a palavra e o contexto se interligam e a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais” (BAKHTIN, 2011, p. 60). Essas características do enunciado fazem a criança 15 considerar natural chamar a criança 14 de *amigo*, de estabelecer com ela uma relação amistosa porque, talvez, tenha presenciado os peões se dirigirem ao administrador, fiscal ou dono da fazenda de maneira prestativa para garantir o seu trabalho.

As crianças seguem mostrando que estes gestos e entonações são elementos da linguagem “*ativos e objetivos por sua natureza e tendência*” (BAKHTIN, 2011, p. 163, grifos do autor) e

não só expressam um estado passivo de ânimo do falante, mas implicam sempre uma relação viva, enérgica que vai até o mundo exterior e até o meio social circundante, no confronto com os inimigos, os amigos, os aliados. Entoando e gesticulando, o homem ocupa uma posição social ativa com respeito aos valores determinados, determinada pelas mesmas condições de sua existência social. [Entonação] o aspecto mais sensível, flexível e livre da palavra. (BAKHTIN, 2011, p. 163).

Desse modo, as crianças vêm se apropriando e objetivando sua visão do que seja a personalidade dos patrões, empregados, fiscais, administradores de fazenda, motoristas e dos peões e das relações travadas entre eles. Suas manifestações parecem desnudar as relações humanas e de trabalho que acontecem em pleno século XXI nas fazendas do interior paulista, equipadas com modernos instrumentos de trabalho onde, paradoxalmente, as relações escravocratas ainda persistem nos diálogos infantis, únicos e irrepetíveis, em um jogo de papéis, em uma escola brasileira, da periferia de uma cidade do interior paulista na primavera e no verão de 2011.

Em síntese, o enunciado analisado está repleto de valorização e transmite a ideologia do mundo histórico e social onde vivem as crianças, cujas facetas, a social e a individual, se cruzam no momento em que empregam a linguagem para se relacionar na esfera da vida real e na esfera da vida “jogo de papéis”. Nela, as crianças recuperam a realidade onde vivem por meio da representação dos papéis e, por meio da linguagem, manifestam diferentes apropriações da cultura humana. Nesta concepção de linguagem, as palavras são vistas de maneira ampla, “como um fenômeno da comunicação cultural, deixa de ser uma coisa centrada em si mesma e já não pode ser compreendida independentemente da situação social que a tem engendrado.” (BAKHTIN, 2011, p. 152). Por isso, desde o início desta análise, procuro mapear valores a partir do ponto de vista das crianças, tentando olhar o mundo pela lente de seus olhos, do entendimento infantil.

É por meio desse olhar que as crianças apresentam a insistência dos personagens patrão, fiscal ou administrador da fazenda em manter o controle da situação em que realizam um trabalho no campo. Nesse contexto, a naturalidade com que o patrão segue mandando de forma seca e impiedosa parece estar retratado em um dos últimos enunciados proferidos por ela, quando a criança 14 assinala:

- Ah! Não vamos levar tudo isso aqui não! (fala a criança 14 tirando alguns bois que aparentemente não cabem no caminhão). Olha o espaço da carroceria e os bois e rapidamente retira todos os bois. Dirige-se à criança 15 e diz: - Vai! Pega o grandão! (olha para o cavalo maior imediatamente colocado pela criança 15 na gaiola). O empregado insiste em manter a interlocução questionando o patrão:

- Mas por onde você quer ir? (pergunta a criança 15)
- Vamos, agora tem que ir os dois! (diz a criança 14).
- Por que é só nós dois? (pergunta a criança 15)
- Por que é só nós dois, é só nós dois que está brincando, é só nós dois por isso!! (diz a criança 14, aparentemente irritada). (Registro da Observação1 - 18/11/2011).

A submissão do empregado parece ser garantida de maneira enfática pelo patrão para que a viagem não seja prejudicada e para que não tenha problemas na iniciação de outras crianças no enredo da brincadeira. Aparentemente, se a criança 16 ou as outras crianças fossem aceitas na brincadeira, o patrão teria de forçá-los a aceitar o papel subalterno e a negociação teria de recomeçar o que poderia atrasar a “partida”. Tantas partidas e encontros, tantos olhares e afeições representados no campo de pesquisa rodeado por areia e árvores e por representações da realidade, materializadas no diálogo infantil, diluído pela ordem da professora que encerra mais um jogo acontecido na rotina escolar.

As crianças devem ter o direito de dispor desse tempo para brincar e que não tenham essa importante atividade protelada ou extinta do currículo escolar, porque promove seu desenvolvimento global; que o barulho e a aparente desorganização dos brinquedos espalhados, dos gritos das crianças e de sua correria pelo espaço, sejam captados como a mais autêntica manifestação da infância que busca conhecer seu tempo e entender o seu lugar no emaranhado das relações humanas; que não esperemos um produto final da brincadeira das crianças, porque, após brincarem nada nos oferecem de concreto, mas constroem um pouco de sua subjetividade e se apropriam paulatinamente de capacidades que forjarão o desenvolvimento de capacidades psicológicas superiores.

Para finalizar este capítulo, apresento e analiso, o jogo *Quer aprender informática?*

Jogo: Quer aprender informática?

A criança 13 está com um *lap top* de brinquedo nas mãos. Ele é o único exemplar no campo de pesquisa. Pelo menos 10 crianças a acompanham olhando o brinquedo. A criança 13 senta-se, coloca o *lap top* no chão, as crianças formam uma fila. Ela segura e aperta a ponta

do dedo da criança 2 na tela do computador de brinquedo, olha para ela e maneia a cabeça negativamente voltando a mergulhar seu olhar na tela. A criança 7 toma o lugar da criança 2 e a criança 13 acentua:

- É assim! (faz o gesto indicativo de quem digita rapidamente mas não permite que a criança 7 toque no teclado).

As crianças observam essa cena e formam um círculo em volta da criança 13. As outras crianças se aproximam cada vez mais do *lap top*, tentam tocá-lo e a criança 13 faz novas demonstrações de como ele funciona. Repete o gesto de pegar na ponta do dedo de uma das crianças e lhe concede o privilégio de escrever no teclado e a libera de seu controle para digitar sozinha. Permanecem nesse jogo onde falam baixo ou nada falam até que a criança 13, aparentemente preocupada com a segurança de seu computador em miniatura, se retira. Todos a seguem e ela expressa alegria em ter o brinquedo. Pergunto:

- De quem é esse *lap top*?

- É dela (responde a criança 13 apontando para a criança 1 que está na escadaria brincando com outros brinquedos). A criança 13 continua andando, enquanto as outras crianças a seguem por longo tempo.

Pergunto:

- Vocês têm aulas de informática?

- Não. O professor está faltando. (responde a criança 13).

(Registro da Observação 3 - 4/11/11).

As atitudes da criança 13 mostram que, possivelmente, ela está se apropriando da concepção de que aprender informática ou aprender a ler na tela e a escrever no teclado, é um privilégio de quem tem o recurso tecnológico nas mãos e que esse conhecimento lhe confere *status* diante das crianças que não possuem o *lap top*, brinquedo em miniatura muito caro.

A criança 13 explica que o brinquedo não lhe pertence, somente quando lhe indago a esse respeito. Mesmo assim, as outras crianças continuam se aglomerando em torno dela e parecem considerar natural que suas aulas sejam compostas por demonstrações de como se usa o equipamento, de como nele digitar ou de como interagir com os atraentes joguinhos nele apresentados e às instruções de como jogá-los.

Esses ensinamentos vêm de fora, das mãos da criança 13 que abre exceções a algumas crianças para que encostem seus dedos no teclado do único exemplar de *lap top* presente no campo de pesquisa e o explorem rapidamente. Tal atitude parece necessária porque a fila é grande e à criança 13 compete a tarefa de decidir quem é o próximo a tocar no equipamento ou a quem cabe o direito de apenas observar suas instruções.

As atitudes da criança 13 podem sinalizar para fato de estar ela se apropriando da ideia de que, o ensino da leitura na tela ou da escrita no teclado, deve ser realizado de maneira artificial, dado de fora, das mãos de quem detém esse conhecimento como algo estranho à vida de quem as aprende. Essa conduta, me conduz a refletir acerca do

estudos de Vigotski (1995) que criticava a maneira artificial e mecânica de ensino da linguagem escrita apresentada às crianças da antiga União Soviética dos anos vinte do século XX. Segundo o autor, nesse contexto, elas não exploravam a escrita em sua função social; ao contrário, perdiam longo tempo no reconhecimento das letras e no desenho de seu traçado.

Essas atitudes exigiam grande esforço tanto das crianças quanto dos professores que insistiam em ensinar a escrita como um instrumento cultural que saía de suas mãos, de fora das crianças, transformando esse objeto de conhecimento em algo independente, que “se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior” (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa). Essas reflexões mostram o destaque oferecido ao aspecto técnico da escrita, prática, muitas vezes, recorrente nos dias atuais em que “nosso ensino não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico” (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa).

Para o autor, a linguagem escrita não se restringe a uma técnica, por meio da qual o homem expressa seu pensamento, mesmo que seja ensinada às crianças por meio da tecnologia da informação, se constitui em um tipo de linguagem altamente complexa, um simbolismo de segundo grau que representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. Os esforços de quem ensina a escrita às crianças devem se centrar na formação desses sujeitos para que aprendam a suprimir esse nexo intermediário ou essa ligação secundária e passem a utilizar a escrita para representar diretamente seu pensamento, seus desejos, suas vidas, suas emoções, suas vivências reais e significativas. Nisso consiste o uso social desse instrumento cultural imaterial humano.

A criança 13 demonstra se apropriar da concepção de escrita que valoriza os procedimentos técnicos para a aquisição dessa linguagem que, no jogo acima, aparece quando as crianças a exploram no teclado do computador, por isso, ela

segura e aperta a ponta do dedo da criança 2 na tela do computador de brinquedo, olha para ela, e meneia a cabeça negativamente voltando a mergulhar seu olhar na tela. A criança 7 toma o lugar da criança 2 e a criança 13 acentua:

- É assim! (faz o gesto indicativo de quem digita rapidamente, mas não permite que a criança 7 toque no teclado).

Silva (2013) mostra a importância da aprendizagem da escrita significativa quando explicita que a escolha das letras, para a grafia das palavras e textos, não deve se restringir ao ato mecânico de escrever ou digitar, precisa ser empregada para o sujeito aprender a escrever e esse desejo pode ser despertado, também, nas crianças que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental.

O esforço das crianças para efetuarem escolhas de letras voltadas para a digitação de palavras ou textos, poderia ser incentivada por ações educativas fundamentadas na concepção de que

a ortografia tem como base a escrita ideográfica e não fonológica. [...] “É a modalidade visual que capta e processa a ortografia [...]” (OLSON, 1995, p. 283). Logo, as escolhas feitas pelas crianças para grafar corretamente uma palavra não dependem da modalidade oral. (SANTOS, 2013, p. 40).

Essas ideias mostram que a ênfase na sonoridade das palavras não é pré-requisito para a aprendizagem da escrita porque

a ortografia não está relacionada com a oralidade, mas tem como base a própria escrita, por meio da etimologia das palavras, uma vez que existem muitas letras que não possuem som, como é o caso do H, assim estão na palavra para cumprir uma função etimológica e não sonora. Segundo ele, “[...] a idéia de a escrita poder notar outra coisa que não as diferenças de som é atestada há muito tempo e sob a República coexiste com a evidência de que é preciso escrever ‘como se fala’. As duas tendências são encontradas desde nossos primeiros textos sobre a escrita.” (DESBORDES, 1995, p. 151). [...] Desse modo, a escrita é um instrumento que reorganiza o oral, portanto, em contato com todos os sinais visuais, os caracteres presentes na escrita, a criança irá se apropriar desse instrumento em sua totalidade. Assim, por si só irá descobrir a mínima relação que a escrita estabelece com a língua oral, uma vez que a oralidade é influenciada pela escrita em vez de ser a base para seu desenvolvimento. (SANTOS, 2013, p. 42 - 43).

Arena (2011 *apud* SANTOS, 2013, p. 151) enriquece, ainda mais, as proposições acima ao asseverar que

mais que usar as pontas dos dedos para escrever, em vez de três abraçadas ao lápis, as crianças podem perguntar sobre todos os sinais do teclado e sobre todos os sinais na configuração da tela à espera da decisão de um clique do mouse. Mais que clicar, as crianças podem aprender a escrever para o outro, ver e ler para decidir, podem aprender, apesar dos controles didáticos, a transformar condutas herdadas e, sobretudo, abusar da modalidade escrita da linguagem.

Vigotski (2010) afirma que as crianças constroem, desde tenra idade, se apropriam dos modos de ação dos instrumentos humanos na relação com outras pessoas e com esses objetos. Os conhecimentos apresentados pelas crianças acerca do que seja a informática e de como explorar seus recursos, estão sendo adquiridos em suas vivências sociais. Afinal, no mundo globalizado em que vivemos, elas iniciam suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita, impressa ou na tela, antes de entrarem na escola. Isso é comprovado pelo seu rápido envolvimento na atividade de brincar, cujo tema parece envolver a leitura e a escrita no computador.

Esses conceitos espontâneos podem estar associados, por exemplo, à aprendizagem da escrita ou à digitação de palavras, frases e textos no teclado que, para os sujeitos pesquisados, parecem envolver o ato de encostar levemente todos os dedos ou, apenas alguns deles, e pressioná-los rapidamente em cada tecla. Também podem estar associados à ideia de que é necessário mover os olhos em direção às imagens ou às palavras que surgem em meio à luminosidade da tela, na tentativa de fisgar indícios que lhes garantam a leitura desses elementos.

As crianças demonstram, ainda, saber que a aprendizagem das habilidades tecnológicas não requer, necessariamente, o uso da palavra oral. Isso é demonstrado quando a criança 13 percebe a adesão de pelo menos 10 crianças em seu jogo e precisa decidir quem participará de sua aula. Para tanto, ela meneia negativamente a cabeça para algumas crianças dispensando-as, passa a vez para outras sem nada dizer e volta a mergulhar os olhos na tela do computador. Outra demonstração de que o silêncio faz parte da aprendizagem das habilidades computacionais é demonstrada quando a criança 13 ensina a criança 7 a manusear a máquina e diz monossilabicamente: “- É assim! (faz o gesto indicativo de quem digita rapidamente, mas não permite que a criança 7 toque no teclado)” (Registro da Observação 3 – 4/11/11). O fragmento do registro em que é possível ler que as crianças “permanecem nesse jogo, onde falam baixo ou nada falam, até que a criança 13, aparentemente preocupada com a segurança de seu computador em miniatura, se retira” (Registro da Observação 3 – 4/11/11) confirma as suposições acima defendidas.

Para Vigotski (2010), toda situação de aprendizagem envolve uma história prévia por isso as crianças possuem ideias ou hipóteses acerca do *modus operandi* exigido no manuseio do computador pelo homem. O autor fortalece essa concepção quando diz que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento. Libâneo (2004, p. 17) amplia estas ponderações ao afirmar que,

a relação da criança com o objeto está mediatizada inicialmente pelas ações objetais diretas do adulto. [...] As ações da criança estão dirigidas não só ao objeto, mas ao adulto que se encontra presente; por isso a incita à comunicação. Unicamente sobre a base das ações objetais conjuntas com o adulto, a criança vai dominando a linguagem, a comunicação verbal. [...] o exame do processo de transformação da atividade externa conjunta da criança em atividade individual, regulada agora pelas estruturas internas (em outras palavras, o estudo da interiorização da atividade conjunta e das funções psíquicas a ela ligadas), tem uma importância capital para compreender o desenvolvimento psíquico da criança. [...] Mas a criança não pode elaborar e realizar de forma autônoma esta atividade; ela sempre deve ser reestruturada (na criança) pelas pessoas que se encontram em interação e comunicação com ela. [...] Mais à frente, o avanço autônomo e criador do pensamento somente será possível sobre a base da experiência histórica já interiorizada.

Essas reflexões corroboram a suposição de que, embora as participantes do jogo tenham um conhecimento prévio referente à relação entre informática e os modos de ler e de escrever, elas precisam da mediação do adulto, não somente para aprender a correta técnica de digitação, mas para desenvolver capacidades mentais envolvidas nesse processo.

Essa exigência deve ser preenchida porque,

embora o pensamento das crianças tenha alguns traços em comum com o pensamento dos cientistas, artistas, filósofos da moral e teóricos do direito, os dois não são idênticos. As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de aprendizagem. Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, 'seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento... do conhecimento'. (LIBANEO, 2004, p. 15, grifos do autor)

Essas considerações me conduzem a supor que, as aprendizagens das crianças, acima referidas, podem ter sido apropriadas também nas aulas de informática, que acontecem regularmente na escola, mas que, ainda, precisam ser adequadas para impulsionarem as crianças para níveis cada vez mais altos de conceitualizações e de aprendizagens. Tal proposição decorre das observações e da pesquisa por mim elaborada acerca da estruturação desses momentos da rotina escolar na qual foi possível notar que as aulas de informática eram ministradas por estagiários de curso técnico de

computação ou por alunos de curso de nível superior que visa formar tecnólogos em ciências da computação. Estes profissionais eram apreciados pelas crianças que aguardavam ansiosas pelas oportunidades em que visitavam o laboratório de informática. Nessas ocasiões, formavam pequenas filas com 7 a 12 crianças, em frente às classes e se dirigiam à sala de informática onde se sentavam em grupos de duas a três crianças para cada computador. Era comum ouvir depoimentos informais de que a internet não estava funcionando na escola, que alguns equipamentos estavam danificados e que a equipe escolar aguardava a visita de um técnico de informática que prestava serviços à Secretaria de Educação.

Esses dados podem elucidar as atitudes das crianças no campo de pesquisa e apontar para a necessidade da individualização da educação voltada para as habilidades computacionais e, nesse contexto, para a exploração da leitura na tela e da escrita no teclado, explorando variado material lúdico disponível no computador. Acredito que essas informações contextuais ajudam a compreender as atitudes das crianças, quando brincam de computação, porque optei por estudar os fenômenos, aqui apresentados, em sua totalidade. Essa decisão me conduz a focalizar as ideias de Petrovsk (1980, p. 66, tradução nossa, grifos do autor) acerca da educação programada tendo em mente que

o enfoque mais adequado para o estudo das questões fundamentais da psicologia geral ou do princípio [...] formulado para mostrar a estrutura de toda a psicologia contemporânea [...] é o do desenvolvimento da consciência da personalidade e m sua atividade, a qual precisamente deve servir de base para a exposição da psicologia geral. Este princípio põe em primeiro plano a investigação da personalidade, da atividade e a análise de suas manifestações psíquicas mais importantes, o estudo das esferas cognitiva, emotiva e volitiva da personalidade e a atividade do homem, e termina com a caracterização das peculiaridades psíquicas individuais (temperamento, caráter, capacidades).

Tal assertiva vem ao encontro de outra afirmação de Vigotski (2004, p. 60 - 61) quando afirma que.

[...] o físico e o psíquico, o espírito e a matéria, a constituição do corpo e o caráter são, em essência, processos profundamente idênticos, estreitamente entrelaçados, e a divisão desse ou daquele não encontra justificativa em nenhuma razão real. Ao contrário, em psicologia a premissa básica passa a ser a hipótese da unidade de todos os processos que ocorrem no organismo, da identidade entre o psíquico e o físico e de que é falso e impossível delimitá-los.

As ponderações acima confirmam a opção de Vigotski, com relação ao método materialista dialético, visto por ele como o mais adequado para o estudo dos problemas relativos ao comportamento humano. Em busca de uma educação dirigida para a apropriação das capacidades psicológicas superiores, Vygotsky (1997 *apud* DANIELS, 2003, p. 113) assinala que “o pré-requisito fundamental da pedagogia exige, inevitavelmente, um elemento de individualização, isto é, uma determinação consciente e rigorosa das metas individualizadas da educação para cada aluno”.

Essas colocações me conduzem a pensar a representação, visualizada no jogo, em que as crianças esperam a sua vez de aprender informática, observando as colegas sem ter a oportunidade de interagir diretamente com a máquina. Talvez, elas estejam interiorizando que esse tipo de aprendizagem só pode ser realizado dessa maneira e que a disponibilidade de um computador para cada criança, por exemplo, seja impossível ou desnecessário, o que poderia facilitar sua interação com as novas tecnologias. Desse modo, a cada um deveria ser empregada uma forma própria e particular de ensinar a leitura e a escrita no computador, com vistas a respeitar a diversidade e a evitar a espera, muitas vezes demorada, ou a mesmice e a mecanização na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Desse ponto de vista, o computador e as possibilidades por ele oferecidas para a aprendizagem da escrita no teclado e para a leitura na tela não mais seriam vistos pelas crianças como elementos pertencentes a um mundo suspenso, descortinado de maneira técnica e fria, por alguém privilegiado que detém esse conhecimento.

Uma vez mais acentuo que as crianças parecem ter aprendido a se comportar de modo silencioso diante do computador. Conforme dito, as crianças parecem saber que a aprendizagem das habilidades tecnológicas não exige o uso da palavra oral. Alguns fragmentos do registro mostram que a criança 13 apenas meneia negativamente a cabeça para algumas crianças, dispensando-as de sua aula e escolhe outras, sem nada dizer, porque parece envolvida com os atrativos do computador. Insisto em repetir que a criança 13 ensina a criança 7 a manusear a máquina e diz monossilabicamente: “- É assim! (faz o gesto indicativo de quem digita rapidamente mas não permite que a criança 7 toque no teclado)” (Registro da Observação 3 – 4/11/11). A impressão de que o silêncio faz parte das aprendizagens voltadas para as novas tecnologias também é demonstrada quando as crianças “permanecem nesse jogo, onde falam baixo ou nada falam” (Registro da Observação 3 – 4/11/11).

Gazhiri (2007) e Gazhiri e Arena (2012) trazem novos elementos para pensarmos o que se se passa na cabeça das crianças, enquanto tentam se divertir explorando a técnica de digitar o *lap top* da criança 13 e, por meio dele, entrar em contato com o colorido mundo dos jogos computacionais e com o mundo da leitura e da escrita reproduzidos no momento da atividade da brincadeira. Segundo os autores, poucos estudos voltados para educação de crianças e adolescentes se debruçam sobre a influência da Internet e dos jogos eletrônicos no processo de apropriação da leitura na contemporaneidade. Nas palavras dos autores, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento

se lançam à difícil tarefa de decifrar o que se passa por detrás dos olhos dos jovens quando, muito atentos, como que desligados do mundo que os cercam, navegam pelos infindáveis mares de informações da web ou pelos labirintos multissensoriais dos jogos de videogame ou computador. Uma fatia considerável dessas pesquisas (SWING, 2010; SETZER, 2008; POSTMAN, 1999) – que se ocupam também de outras mídias, como a televisiva - se aplica aos efeitos desses meios sobre o comportamento dos jovens, em especial, ocupam-se das implicações sobre o convívio social, ou melhor, sobre a falta dele, uma vez que preconizam que os games afastam os jovens de espaços de sociabilidade e convívio, pois os tornam antissociais. Além disso, os jogos e a Internet seriam os responsáveis pela falta de interesse e dedicação das crianças e adolescentes pela escola e atividades relacionadas ao universo estudantil. Nessa linha, videogames e computadores por serem instrumentos muito bem elaborados, atrativos e que constantemente se renovam, sempre provocariam o interesse dos jovens, o que os afasta, por exemplo, da leitura de livros. (GAZHIRI; ARENA, 2012, p. 2).

Estas considerações parecem vir ao encontro das observações no campo de pesquisa onde, em nenhuma de minhas visitas, foi possível observar as crianças organizarem a atividade do brincar de “professor” ou de “escolinha” como acontecia quando eu era professora de Educação Infantil e me debruçava ao estudo dos jogos de papéis de maneira assistemática, preocupando-se apenas em registrar os dados em semanários e portfólios e em analisá-los superficialmente, tendo como base os poucos conhecimentos que tinha a respeito do tema. Ao invés de apostar na aparência dos fenômenos vivenciados, acredito que os jogos computacionais ou as mídias eletrônicas não afastam as crianças do mundo da leitura e da escrita, ao contrário, influenciam de maneira positiva a aprendizagem destas linguagens.

Gazhiri e Arena (2012) oferecem elementos para essa defesa porque, embora não desconsiderem os estudos que apontam os malefícios causados por *videogames* e

computadores à aprendizagem da leitura e da escrita, destacam sua importância da apropriação desses elementos da cultura imaterial.

Nessa tentativa, cabe ao professor a missão de

demonstrar que a Internet e os bons jogos são espaços importantes de aprendizado, sobretudo, de interface com a leitura, uma vez que são instrumentos que se ancoram no registro escrito. Tanto o ciberespaço como os jogos eletrônicos demandam leitura constante, pois, navegar, assim como jogar, depende de leituras que os usuários fazem dos textos que irrompem constantemente na tela. (GAZHIRI; ARENA (2012, p. 2).

Para estes autores, a prática da leitura e da escrita se relaciona com a prática dos jogos eletrônicos o que os conduz ao interesse de

demonstrar que esses meios incorporam princípios de aprendizagem complexos, os quais demandam estratégias intelectuais igualmente relevantes e modos multifacetados de operar o pensamento, muito mais rápidos, flexíveis e arrojados. (GAZHIRI; ARENA (2012, p. 3).

Gazhiri e Arena (2012), citando McLuhan (1969 a; 1969 b; 1972), analisam os efeitos da passagem da cultura oral para a aprendizagem do alfabeto fonético ou da alfabetização, nos vários sentidos humanos, uma vez que, os iniciados, nessa nova tecnologia, passaram a explorar exclusivamente a visão. Afirmam que “a tecnologia é uma extensão do corpo humano, mais especificamente, de suas faculdades mentais” (GAZHIRI e ARENA, 2012, p.3).

Os autores acentuam nestas mesmas páginas que,

a iniciação do homem tribal na tecnologia da escrita, do alfabeto fonético, inaugurou um processo, intensificado pela tipografia, no qual o homem ordinário tornou-se cidadão, isto é, capaz, por si, de ler uma lei. No entanto, é importante lembrar que a escrita tem existência anterior ao alfabeto fonético, sobretudo no Oriente Antigo. O fato é que o processo intensificado pelo impresso é responsável por consequências sociais e novos modos de operar o pensamento.

A preocupação com essas novas formas de operação do pensamento aparece também em Arena (2004) que, ao analisar a contribuição de Anísio Teixeira para a formação do pensamento brasileiro, no final da década de 1960, conclui que, para Teixeira, a percepção humana varia de acordo com as mudanças nos modos de utilização dos sentidos e que a comunicação eletrônica poderia provocar uma nova

configuração cultural para o homem tipográfico da chamada Galáxia de Gutenberg.

Nessa fase de seus estudos, Arena (2004) já perguntava:

o que seria a galáxia de Gutenberg senão a cultura do homem tipográfico, experimentado na arte de, silenciosamente, com os olhos e com o cérebro, compreender o mundo pela escrita, pela tecnologia do alfabeto? Mas a galáxia se transforma e "ao invés de transformar-se em uma vasta biblioteca Alexandrina, o mundo converteu-se num computador, num cérebro eletrônico, exatamente como numa peça infantil de ficção científica" (McLUHAN, 1972). A visão profética da década de 60 não contava ainda com a expansão dos computadores pessoais e da rede mundial que fazem do planeta uma aldeia global. Os meios de comunicação de massa, entre os quais não havia ainda o computador de uso pessoal em rede, seriam os agentes reconfiguradores da galáxia do mundo impresso e tipográfico criado pela tecnologia de Gutenberg. E era isso que seduzia Anísio Teixeira, essa reconfiguração da sociedade pelos meios de comunicação.

Quando me refiro à galáxia de Gutemberg faço menção ao trabalho de tradução de Anísio Teixeira ao livro *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*, de McLuhan que se dedicava à investigação da cultura de modo geral, múltipla e revolucionária dos meios de comunicação. Teixeira defendia o papel da escola na formação cultural do homem brasileiro:

McLuhan, afirmava Teixeira, não ganharia destaque por criar ideologias ou teorias, mas por "ver e descrever o que se passou com a evolução do homem em seu esforço por desenvolver-se e criar o seu mundo, inventando as tecnologias que lhe estenderam os sentidos e o poder de formar suas culturas" (TEIXEIRA, 1969 in McLUHAN, 1972, p. 12). A admiração pela maneira como o canadense compreende e explica o impacto das tecnologias na formação cultural do homem moderno é o aspecto que seduz o também envolvente educador brasileiro. (ARENA, 2004, p. 125).

A criança 13 e suas colegas parecem seduzidas e fascinadas pelo novo do computador. O registro retrata a aglomeração das crianças em torno da criança 13, e essa agrupamento parece impedir a visualização exata do que se passa na tela que, as crianças parecem cobrir com seus corpos no afã de acessar o mundo novo a que têm acesso. Talvez se aglomerem para assistir aos inúmeros movimentos dos personagens e das animações presentes nos jogos eletrônicos, comuns aos *lap tops* da modernidade; talvez tentem apreender o que se passa por trás do espelho mágico da tela do equipamento, lendo as inscrições que de lá pululam. Talvez o façam por meio da leitura das imagens e das palavras e, pelo que a cena descrita sugere, as crianças também estão

preocupadas em grafar palavras, dedilhando o teclado como quem toca um instrumento musical de difícil aprendizagem.

À criança 13 é concedido o privilégio de brincar com o *lap top* que não lhe pertence e quando indago: “- De quem é esse *lap top*?”, responde apontando para a criança 1 que está na escadaria brincando com outros brinquedos (Registro da Observação 3 - 4/11/11).

O registro mostra, ainda, que, a criança 13 é seguida pelas outras crianças, embora se esquive delas e se desloque pelo campo de pesquisa para, supostamente, encontrar um lugar ou ter paz para brincar sozinha. Ao que tudo indica, ela também tem pouco contato com o *lap top*, “único exemplar no campo de pesquisa” (Registro da Observação 3- 4/11/11), por isso, demonstra interesse em explorá-lo ao máximo. No entanto, parece não conseguir devido à aproximação de suas colegas que pedem explicações e disputam a chance de, uma vez, apenas uma vez, tocar com os dedos o teclado ou de receber alguma explicação do que se passa diante dos seus olhos.

O tempo urge e a criança 13 percebe que, ao brincar de ensinar a escrita no teclado e a leitura na tela do computador, poucas palavras precisam ser proferidas para suas colegas, por isso, enquanto seus olhos correm as imagens, as letras ou palavras que se desenham no mundo mágico que diante deles surge, e, enquanto os dedinhos dos meninos e meninas se atropelam na tentativa de tocar, nem que seja de leve, o teclado, a criança 13 nada solicita às colegas que formam uma fila ou que se aglomeram em um círculo ladeando-a e “acompanham olhando o brinquedo” (Registro da Observação 3 – 4/11/11).

As atitudes dos sujeitos pesquisados podem apontar para seu envolvimento na atividade de aprender a manusear o computador de brinquedo e, por meio dessa brincadeira, entender o real funcionamento desse instrumento humano e se apropriar da aprendizagem da escrita no teclado e da leitura na tela. Esse envolvimento parece flagrante porque insistem em seguir a criança 13, apesar de não ter acesso direto ao *lap top* e preterirem os muitos brinquedos dispostos pela quadra de esportes, brincar com o *lap top* faz sentido naquela circunstância.

Gazhiri e Arena (2012, p. 4) afirmam que as mudanças na configuração do cérebro humano provocadas pelas novas tecnologia não é recente. Mais precisamente, os autores demonstram o surgimento desse processo ao dizerem que

Ademais, os mercados e a educação sofreram alterações, uma vez que o livro foi “a primeira utilidade produzida em massa” (MCLUHAN,

1969 b, p. 199), em que fundamentado no princípio da reprodutibilidade, o livro pode ser considerado a primeira máquina de ensinar. O impresso “inspirou formas totalmente novas de expansão das energias sociais” (MCLUHAN, 1969 b, p. 197), bem como inspirou novos modos de pensar. O homem ocidental aprendeu com o impresso a “agir sem reagir” (MCLUHAN, 1969 b, p. 198), isto é, a esfera do pensamento foi dissociada da esfera do sentimento. Outro aspecto relevante citado pelo pesquisador canadense diz respeito à pressão exercida pelo impresso no tocante “à soletração, à sintaxe e à pronúncia “corretas” (MCLUHAN, 1969 b, p. 200). Importante notar que essas premissas, apesar de originadas num tempo recuado, ainda permeiam o ensino de leitura no período atual.

Pousando, uma vez mais, meu olhar nos vestígios da Gálgxia de Gutgemberg, focada por Arena (2004), amplio a visão acerca dos estudos relativos às mudanças provocadas pela tecnologia na configuração do cérebro humano. Segundo o autor,

algumas das questões de McLuhan que mais impressionavam Teixeira eram, entre outras, as de que a nossa percepção varia de acordo com as mudanças nos modos de utilização de nossos sentidos. Deste modo, sair do mundo oral, predominantemente auditivo para reconfigurá-lo em um mundo impresso ou eletrônico, é operar outros sentidos, e por essa razão percebemos o mundo de outro modo, com outra configuração. A comunicação eletrônica, pouco desenvolvida nos anos sessenta, teria a condição de provocar uma nova configuração cultural, depois da mecânica do século XIX, envolvida pelo homem tipográfico dos séculos anteriores. E profético, afirmava Teixeira (1970), “essa nova comunicação iria criar um estado de comunicação pluralística, simultânea e planetária” E admitia, com todas as letras, a grandeza do impacto que estava sentindo naqueles tempos, porque, admitia, “a leitura de McLuhan vem sendo para mim um nascer de aurora, no entardecer opaco da minha exclusiva lucidez visual e racional de homem tipográfico” (TEIXEIRA, 1970). Teixeira contava 70 anos e trazia na bagagem grandes vitórias, importantes cargos em instituições públicas, mas, embora se achasse no entardecer de sua racionalidade, trazia neste artigo o vírus da experimentação, da criação, na descrença do óbvio e do convencional, porque para McLuhan e para ele, seria necessário entender de modo não-convencional a nossa cultura, em oposição ao óbvio, ou ainda, com a visão do futuro antecipado; entender que até “o próprio nacionalismo faz-se confuso, parecendo antes simples localismo frente ao intemacionalismo nascente” (TEIXEIRA, 1970). Teixeira parecia antever o mundo simultâneo, plural, flexível, rápido, intemetalizado e satelitizado das comunicações globais. Antes destas questões, segundo ele, o homem percebia as mudanças, tentava ajustar-se a elas, mas não entendia que elas estavam relacionadas com as novas tecnologias de comunicação. E, para ele, esta seria a grande novidade trazida por McLuhan: o meio é a mensagem, porque é o meio que transforma a cultura e a civilização, alterando “o nosso modo de perceber e sentir a vida”. (ARENA, 2004, p. 172, 173).

Arena (2004) anuncia o que vivemos hoje ao se referir às pesquisas avançadas de Anízio Teixeira a respeito do surgimento de novas tecnologias que influenciariam a configuração cultural da humanidade ao dizer que

à visão profética de McLuhan, Teixeira agregava a sua, por entender que se anunciavam novos tempos para a civilização ocidental com o início da era eletrônica, em 1969, e de uma "nova era tribal da aldeia mundial", o que fazia do pensador canadense "um dos mais autorizados videntes da nova era ", nas suas palavras. Ou, como afirmava o próprio McLuhan: "a família humana existe agora sob as condições de uma "aldeia global". Vivemos num único espaço compacto e restrito em que ressoam os tambores da tribo" (McLUHAN, 1972, p. 58). E por essa época, as ligações via satélite eram precárias, embora o ano 1969 já tivesse presenciado a descida, ao vivo, do homem ao solo da Lua.

Gazhiri e Arena (2012, p. 4 - 5, grifos dos autores) também conduzem a pensar nas dificuldades encontradas pelas crianças na atividade de leitura, tanto na tela quanto no papel impresso e afirmam que

existem duas Galáxias de Gutenberg, uma referente à era do impresso e outra à era da eletrônica. [...] a interação entre crianças e jovens e o material escrito é, apesar de toda evolução tecnológica, marcada por traços da cultura oral e da razão fonética. Tal prática, a do leitor que se apoia no fonético para compreender a escrita, não permite a entrada dos leitores na primeira Galáxia, do impresso, e impossibilita a compreensão da segunda, do gráfico eletrônico. Por essa razão, muitos estudantes "aproximarem-se do texto impresso, do gráfico aparentemente linear, com a conduta do homem oral, como um decifrador das potencialidades sonoras aprisionadas pelas marcas gráficas".

Para Gazhiri e Arena (2012, p. 5, grifos dos autores),

o mergulho no mundo da razão gráfica, pelo papel ou pela tela, teima em não ocorrer, porque há divergências conceituais sobre o ato de ler, sobre o que se faz para ler e que transformações mentais ocorrem em quem pensa graficamente, portanto, em quem pensa utilizando os olhos e não prioritariamente os ouvidos.

Desse modo, o descompasso entre a escola e a realidade social, ou melhor, entre a escola e o fluxo incessante de mudanças sócio-tecnológicas repercute, entre outras formas, no impedimento dos estudantes de entrarem na primeira Galáxia, da razão gráfica do impresso, e de compreenderem a segunda, da razão grafo-eletrônica. Daí a relevância de estudos sobre o ensino e o encaminhamento da leitura na escola, num momento como o atual, de constante surgimento de novos espaços de inscrição de textos. Afinal, é função da instituição de ensino o preparo do estudante para o enfrentamento do mundo que o espera fora de seus portões, no qual se defrontará com diferentes usos e contextos de linguagem.

As crianças podem desejar, ainda, chamar a atenção para as ondas de modernidade que avassalam o pensamento humano e que surgem como potentes foguetes ou estilhaços de meteoros, talvez, lançados pela galáxia de Gutemberg. Estas novidades insistem em bater à porta da sociedade contemporânea, a escancaram e convidam a desvendar o mundo maravilhoso do computador e a realizar novos mergulhos nesse objeto do conhecimento: a apropriação da leitura e da escrita na era digital.

As interações das crianças podem mostrar, ainda, a necessidade de explorarmos na escola os recursos das ciências da computação, com vistas ao desenvolvimento de capacidades superiores no homem sem que essas aprendizagens venham de fora, sem que sejam empregadas técnicas artificiais de aprendizagem que não suprem as necessidades do homem moderno e não geram novas necessidades nas crianças. Em síntese, ao longo deste capítulo, tentei entender como as crianças vêm se apropriando dos modos de viver e dos de se relacionar dos adultos. Esse ideário é veiculado pela ideologia, que corporifica nossas concepções sobre a vida, o comportamento humano e sobre as relações presentes em determinado tempo e espaço.

Na sequência, avanço em minhas discussões com um estudo sobre a questão de gênero na brincadeira.

Capítulo 6: Questão de gênero no jogo de papéis: reflexões possíveis

Neste capítulo trago fragmentos dos jogos de papéis: 1- *Maquiagem para o balé*, 2- *Toque final*, 3- *Mulher lenhadora*, 4- *Arrumando-se para a festa*, 5- *Quem é você na família?* e 6- *Balé da solidão*, nos quais penso estar presentes, predominantemente, manifestações infantis acerca dos papéis adequados para serem representados por meninos e meninas, por isso, os agrupo sob o núcleo temático: *Questão de gênero*.

Esclareço que, minha intenção ao apresentar estas cinco situações em uma única sequência, é descrevê-las para, depois, as analisar conjuntamente. Considero ser esta a melhor forma de trabalhar com estes dados, especificamente porque eles apresentam elementos comuns que podem ser analisados por alguns conceitos. Para atingir este objetivo, retomo fragmentos destes cinco dados, interligando-os, formando, algumas vezes, conjuntos de fragmentos, referentes aos diferentes temas abordados e que podem ser analisados por conceitos comuns.

Jogo: Maquiagem para o balé

A criança 9, menina, pega a maquiagem e se maquia. A criança 2, menino, olha com expressão denotativa de desprezo para a maquiagem infantil e para o modo como a criança 9 se produz para a festa.

A criança 9 me pergunta:

- Estou ficando bonita?

- Está linda!! (respondo).

A professora chama as crianças para guardarem os brinquedos. A criança 2 continua ali e então indago:

- Você estava maquiando ele?

- Ele não quer se maquiar!! (diz a criança 9).

- Ah!Ah!! (ri a criança 2).

- Por que ele não quer?

- Não sou gay! Credo!! (diz a criança 2).

(A criança 23 se aproxima, mexe nos brinquedos e na maquiagem e fica olhando a criança 9 se maquiar. A criança 2 lhe diz:)

- Isso daí é de mulher!! É de mulher aí oh! (os dois se retiram após a criança 2 tocar de leve o ombro da criança 23 empurrando-a discretamente para fora da casinha).

O jogo segue e as crianças parecem não escutar as solicitações da professora. (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Jogo: Toque final

Estamos na brinquedoteca municipal de Garça. As crianças se movimentam pelo amplo espaço onde brinquedos de meninos e de meninas são colocados em locais específicos. A recepcionista, que nos deixara no espaço, retorna com duas mulheres e uma criança dizendo que elas ficarão ali porque não há como dispensá-las mesmo tendo eu agendado o espaço para minhas crianças. Ao sairmos da Brinquedoteca a criança 8, menino, que se envolvera o tempo todo com brinquedos de menino, olha rapidamente a seu redor enquanto as crianças se retiram após guardar os brinquedos. Lá permanece brincando com os carrinhos e, de repente, se dirige à parte onde há brinquedos para meninas e espaços montados para brincadeiras femininas e diz:

- Nossa! Preciso limpar tudo!

Percebo que ele está querendo brincar e não apenas deixar o espaço organizado como recomendado pela recepcionista. Então entro no jogo e digo:

- Isso mesmo! Como essa casa está suja, vamos limpar?

A criança 8 olha para trás e continua organizando a casa, falando que é preciso limpá-la. Pega vários objetos e os coloca no lugar, visualiza uma vassourinha e uma pá de lixo em miniatura que fora utilizada pelas meninas em seu jogo. Corre apressada pelo espaço expressando contentamento, pega esses objetos e começa a varrer o chão da casa dizendo baixinho:

- Agora preciso tirar o pó. Cadê o paninho? (se movimenta pelo espaço, mas não encontra um paninho).

- Acho que não há paninhos aqui. (digo eu).

A criança 8 se dirige para uma tábua de passar roupas em miniatura, pega o ferro de passar roupas de brinquedo e diz:

- Está aqui! Encontrei o paninho! (começa a passar o ferro rapidamente por toda a extensão da cozinha como se tivesse um paninho nas mãos. Retira os pratos de cima da pia e os enxuga usando o ferro de brinquedo, como se estivesse com um pano de prato nas mãos. Ri, fala sozinho, se movimenta com pressa olhando para a porta de saída que é de vidro fumê e dificulta a visão de quem está lá fora. Disfarça seus gestos e depois de usar por longo tempo o paninho e de organizar a “cozinha”, ouvimos uma das crianças que está lá fora e que de alguma maneira consegue enxergar a criança 8 dizer:

- Oh! C. o tempo acabou! (As outras crianças também olham para a criança 8 e para a moça que nos recebeu. [...]) A criança 8 se retira rapidamente da brinquedoteca e então é possível ouvir a criança 23, que é menina, dizer rindo:

- Ele ia levando a vassourinha, hei...isso não pode levar...!! (Os colegas que brincaram o tempo todo com a criança 8 olham para ela expressando estranhamento pelo seu interesse pela vassoura).

A criança 8 diz:

- Ah! É!... (olha para todos, volta para a brinquedoteca e deixa a vassourinha no lugar). (Registro da Observação 1- 2/11/2011).

Jogo: Mulher lenhadora

A criança 5, menina, está sentada sobre a caixa de luz de um dos refletores da quadra que fica próximo à uma das grandes Mangubeiras cercada de areia. Dentre os brinquedos por ela explorados estão: um despertador grande vermelho de plástico, um serrote de plástico azul e amarelo e um pequeno estojo de maquiagem. A criança 5 utiliza um pano comprido e branco como capa e, às vezes, coloca um avental por cima de sua roupa. Varia suas ações se maquiando e serrando a árvore. Escuto ela sussurrar:

- Ai...ai...vou deitar um pouco... (retira os brinquedos do pequeno quadrado de cimento, estende o grande pano branco que outras vezes usa como capa e se deita cobrindo-se com parte do tecido. Finge dormir fechando seus olhos. De vez em quando o despertador toca.)

Ela se levanta, pega o serrote e começa a serrar a árvore. Como o barulho emitido pelo serrote de brinquedo é semelhante ao de verdade e o despertador realmente toca várias vezes, não consigo conversar com a criança 5, que também não me convida para brincar, por isso, apenas a observo. Esta cena se repete várias vezes e para compreendê-la realizo uma entrevista informal na qual ela diz estar brincando com sua boneca e que o espaço organizado sobre a caixa de luz retrata dois lugares concomitantes: sua casa, onde brinca de mamãe-filhinha e seu trabalho onde trabalha de serrar. Observando o registro do jogo é possível perceber que a criança 5 vira-se para sua boneca que coloca deitada sobre a caixa de luz e diz:

- Vá dormir porque eu preciso trabalhar!

A criança 23, menina, se aproxima e conversa baixinho com a criança 5, dizendo:

- Eu que sou mãe...deixa eu trabalhar (parecem negociar os papéis).

- Não... eu que trabalho com isso! Pode dar!! (responde a criança 5, retirando o serrote da mão da criança 23).

O jogo segue, a criança 23 continua por ali, mas a criança 5 a ignora. (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

Jogo: Arrumando-se para a festa

Na sala, em uma das mesas, as crianças 24, 25, 26 e 27 brincam de arrumar-se para uma festa explorando maquiagem infantil, desodorante, escova de cabelo, batom infantil, lacinhos e elásticos para cabelos que se misturam ao livros infantis que também estão sobre a mesa. A criança 2, menino, está próximo a elas e as observa. Aos poucos, se aproxima do grupo e se senta em uma das cadeiras que sobram na mesa. Suas colegas parecem não perceber que ela está ali porque continuam o jogo com naturalidade, se arrumando e se olhando em um espelho. A criança 2 nada faz, nada fala, apenas observa as colegas e percorre os olhos pelos objetos. Depois de um tempo, percebo que as crianças 24, 25, 26 e 27 se levantam uma a uma e saem vagarosamente dizendo que precisam escolher uma roupa para um baile. Olham com desconfiança para a criança 2 que continua onde está sem mexer em nada. Sigo as meninas que dizem estarem prontas para festa, enquanto se distanciam. A criança 2 continua na mesma

posição, olhando os objetos e seguindo as colegas com o olhar. Aproximo-me dela que olha fixamente para mim e para os adereços e objetos que continuam sobre a mesa sem esboçar reação. (Registro da Observação 1- 18/11/2011).

Jogo: Quem é você na família?

No início do jogo *Balé da solidão* a criança 5, menina, diz para a criança 2, menino:

- Dorme... dorme!! Dorme!! Vem ver seu quarto! Eu comprei seu quarto! Eu comprei!

- Eeeeeiii!!! Eu sou o pai (exclama a criança 2, baixinho, se esquivando da criança 5).

- Ele é o pai! (exclama a criança 6, menino, que também está na cena).

- Pai? Eu sou o filho? (Profere em voz alta a criança 5, aparentemente contrariada por estarem tirando dela a possibilidade de ser o pai da família).

- Pai, vem aqui! (exclama a criança 6, menino, que parece querer deixar claro seu desejo de desempenhar o papel de filho no jogo).

- Nós só temos filhas! Quatro filhas! (diz a criança 5, olhando para a criança 6, para uma boneca feita com uma blusa infantil, para outra boneca industrializada e para duas meninas que estão no jogo. A criança 5 parece tentar se encaixar no jogo como mãe e não como filha).

- Não. Quatro!? (corrige a criança 6, acentuando a sílaba **qua**, porque a criança 5 dissera **cato** e não **quatro**.)

- Vem... seu quarto vai ser lá... Eu já vou dormir, o relógio vai ser este. (Diz a criança 5, permanecendo em pé e se dirigindo a uma das meninas que aceitara ser a filha. O jogo segue e separo este fragmento para análise). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

As situações acima podem sinalizar para as preferências das crianças com relação aos papéis e aos tipos de brincadeiras adequados para meninos e meninas. Acredito que estudos de Finco (2003, 2004) e Viana e Finco (2003, 2004) se coadunam com a Teoria Histórico-Cultural, e contribui para pensarmos que as preferências relacionadas às relações e à identidade de gênero na sociedade contemporânea é uma construção histórica e social, não sendo resultado de um determinismo biológico.

Souza (1995, p. 3, grifos da autora) também ajuda a entender que

o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de

construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos.

Machado (1992 *apud* SOUZA, 1995, p. 5) completa essa ideia ao enfatizar que [...] “o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico”.

Essa conceitualização parece externada pelas crianças apresentadas nas situações acima quando, por exemplo, no jogo *1- Maquiagem para o balé*, verifica-se que “a criança 9 pega a maquiagem e se maquia. A criança 2, menino, olha com expressão denotativa de desprezo para a maquiagem infantil e para o modo como a criança 9, menina, se produz para a festa” (Registro da Observação 8 - 28/10/11). As atitudes da criança 2 indicam sua curiosidade em relação ao modo como a criança 9 se arruma para o *balé*, entretanto, esse desejo de conhecer o que seja se maquiar parece camuflado pela expressão de desprezo por ela demonstrada. Elkonin (1998), Leontiev (1988 b) e Mukhina (1996) afirmam que, ao realizar o jogo de papéis, a criança não está preocupada exclusivamente em apreender as formas de emprego dos objetos materiais humanos em sua função social; ela busca entender e incorporar os papéis sociais que se ocultam sob ações, quer integrar-se ao mundo, ao reproduzir atitudes humanas. Esses conhecimentos oferecem subsídios para o entendimento de que as crianças retratadas no fragmento acima, inclusive os meninos, estão preocupadas em conhecer as formas de emprego das ações humanas sobre os objetos. As crianças 2 e 23 observam como a criança 9 pratica as ações sobre o estojo de maquiagem e como utiliza seu conteúdo para adornar a pele do rosto. Além de procurar entender os modos de operação envolvidas na ação de maquiar-se, as crianças 2 e 23 demonstram estar atentas às atitudes da criança 9, menina, porque a cena a que assistem pode lhes conceder um momento único pelo qual recordam cenas em que suas mães, irmãs ou outros parentes do sexo feminino, realizam esse tipo de ação. Dessa maneira, querem apreender como as pessoas se comportam nesses momentos e quais as relações que estão por trás do ato de maquiar, uma vez que a criança 9 se prepara para uma apresentação de *balé*.

O registro mostra que as crianças 2 e 23 não se isolam, circulam pelo campo de pesquisa, buscando constituir-se como seres humanos, desde a infância na qual estão tendo o privilégio de estabelecer relações com o mundo formado de pessoas e objetos, num contexto único. A criança 9 dispõe de maquiagem infantil, brinquedo industrializado que reproduz produtos de beleza utilizados pelas mulheres e, desse

modo, pode experimentar como é ser mulher ou menina, sente de alguma forma o que é produzir-se para uma festa e constrói representações de como ser menina. Já as crianças 2 e 23, meninos, podem estar construindo a consciência individual de que maquiagem não é coisa para eles.

Vénguer e Vénguer (1993) afirmam que as crianças brincam de jogo de papéis para entender as representações mais ou menos convencionais de ações reais que podem constituir o tema ou conteúdo de suas brincadeiras. O tema do jogo é a maquiagem para uma apresentação de *balé*, por meio do qual, as crianças se reportam às suas vivências e estas oferecem um caráter único à sua expressividade. Essa forma particular de agir e de se comportar está associada à ontogênese humana ou à história e cultura humana. Ao repetirem as ações humanas e representarem os comportamentos e relacionamentos envolvidos na maquiagem feminina, as crianças 2, 9 e 23 não os copiam simplesmente tal como eles se apresentam, mas os recriam a partir do ponto de vista individual, de sua ontogênese ou de sua história individual. Essas construções surgem a partir de conceitualizações apropriadas na vida com os adultos, por isso, a criança 9, menina, considera essencial e “natural” se maquiar para uma apresentação de *balé*, enquanto os meninos apenas a observam, como fazem os homens na vida real. Estes costumam elogiar suas mulheres por terem ficado mais bonitas após terem se maquiado, após esmaltarem as unhas, quando se perfumam ou colocam adereços como brincos, pulseiras, colares e anéis.

A criança 9 está interessada na realização da atividade socialmente significativa de produzir-se para uma festa e tenta envolver os meninos nesse fazer porque, para ela, não há nada de errado em maquiar a criança 2. Com essa atitude a criança 9 pode demonstrar seu interesse em se aproximar cada vez da atividade adulta de se maquiar e de se arrumar para uma festa, por meio da imitação dos papéis sociais. Entretanto, enquanto a criança 9, menina, se sente confortável e aprovada, inclusive pelos adultos, para maquiar-se e enquanto desenvolve a autonomia em suas ações ao imitar as figuras femininas envolvidas no ato de maquiar-se, intensifica sua relação com o mundo das pessoas – centro de seus interesses. Já os meninos 2 e 23, não aceitam sua intenção e se esquivam dela. Para eles, se relacionar e se comunicar a fim de levar uma vida em comum com os adultos, implica seguir as normas de comportamento sociais e nessas regras, homens não podem se maquiar. A criança 2 manifesta verbalmente a forma preconceituosa como vem construindo sua visão dos homens que se maquam, quando indago se ela está sendo maquiada pela criança 9 que responde: “ - Ele não quer

se maquiar!!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11). O absurdo dessa proposição é automaticamente mencionada pela criança 2 que considera a sugestão da criança 9 um disparate, uma piada, por isso diz: “- Ah!Ah!!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11). A reflexão parece se aprofundar quando indago “- Por que ele não quer?” (Registro da Observação 8 - 28/10/11) e a criança 2 responde imediatamente: “- Não sou gay! Credo!!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11). Nesse discurso, a criança parece explicitar que 2 está procurando se constituir moralmente, uma vez que “o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 1998, p. 421) por isso, ela se aproxima dos objetos, acompanha as atitudes da criança 9 e quer entender como ela opera no mundo como menina para confirmar como deve ou não agir, como precisa se comportar para ser socialmente aceita.

A confirmação de que a criança 2 reconhece a negação socialmente veiculada de que o ato de maquiar-se não é para meninos aparece também quando “a criança 23 se aproxima, mexe nos brinquedos e na maquiagem e fica olhando a criança 9 se maquiar. [e] a criança 2 lhe diz:) - Isso daí é de mulher!! É de mulher aí oh! (os dois se retiram após a criança 2 tocar de leve o ombro da criança 23 empurrando-a discretamente para fora da casinha)” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Destaco essas ponderações porque, conforme Elkonin (1998), os temas dos jogos variam e mudam conforme os tempos, as sociedades e os lugares e nas diferentes épocas da história. Em diferentes condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças focalizam diferentes temáticas referentes à vida que levam com os adultos. As condições concretas de vida as impulsionam para apresentarem valorações diferentes para o ato de maquiar-se na sociedade contemporânea. A atitude da criança 2, ironizando a possibilidade de se maquiar, pode ocultar outros conceitos estereotipados que envolvem as ideias de que as meninas preferem bonecas e os meninos carrinhos; que elas são mais preocupadas com detalhes, eles mais apressados em suas brincadeiras, geralmente mais movimentadas; que elas preferem cor de rosa e eles azul; que elas devem usar vestidos enquanto eles devem usar *bermudas*. Para Souza (1995) e Finco (2003, 2004), esse modo unilateral de enxergar as diferenças, esse olhar categorizado, é resultante das ciências biológicas, dos condicionamentos sociais sendo reforçado pela família e pela escola. Essas concepções podem estar sendo construídas pelas crianças pesquisadas que, conforme elucidado, frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental e brincam de jogos de papéis. Nesse espaço há um minucioso processo de feminilização ou de masculinização que eclode a

partir de minha indagação direcionada à criança 9, com relação à negativa da criança 2 de ser maquiada:

- Por que ele não quer?
- Não sou *gay*! Credo!! (diz a criança2). [...] a criança 23 mexe nos brinquedos e na maquiagem e fica olhando a criança 9 se maquiar. A criança 2 lhe diz:
- Isso daí é de mulher!! É de mulher aí óh! (os dois se retiram após a criança 2 tocar de leve o ombro da criança 23 empurrando-a discretamente para fora da casinha). (Registro da Observação 8 – 28/10/11).

Nesse diálogo, observam-se outras nuances do jogo que me leva a dizer que as crianças parecem sentir necessidade de discutir o tema da sexualidade ou a questão de gênero, mas o tema é tido como proibido principalmente entre os meninos. Um indício desta manifestação aparece quando a criança 9 avisa que não maquia a criança 2 porque “- Ele não quer se maquiar!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Souza (1995, p. 7) afirma que, em determinadas culturas,

os meninos costumam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às meninas, e também entre eles, através da competitividade [...] [mostrando] o quanto os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos.

A negativa da criança 2 parece sinalizar para sua resistência em participar do jogo, expressa com essa atitude sua necessidade de demarcar território como menino. Esse desejo é criado porque sua personalidade está em formação e ela busca legitimá-la ao se apropriar das atitudes historicamente transmitidas que caracterizam o que seja ser menino. Nessa categorização não cabe o ato de maquiar-se porque a própria criança 2 considera essa ação absurda e debocha da criança 9 quando rindo diz: “- Ah!Ah!!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Essa resistência também é apresentada pela criança 8 que participa do jogo 2 – *Toque final*. Esta manifesta seu desejo de brincar de casinha somente quando se vê sozinha na brinquedoteca e arrisca a partilhar comigo seu desejo de representar o papel de dona de casa quando diz: “- Nossa! Preciso limpar tudo! [...] - Agora preciso tirar o pó. Cadê o paninho?” (Registro da Observação 1- 2/11/2011). Logo a criança 8 é censurada pelos colegas que percebem a presença de uma vassourinha em suas mãos e dizem “- Ele ia levando a vassourinha, hei...isso não pode levar...!!” (Registro da Observação 1- 2/11/2011). Nessa cena, a criança 8 confirma o que discuti no início

desta análise, também demonstra curiosidade em entender o uso dos objetos humanos e as relações envolvidas no ato de limpar a casa como fazem as mulheres. Entretanto, esse desejo proibido só pode ser satisfeito, por meio de sua imaginação e sob condições coercitivas, por isso aproveita a saída dos colegas e rapidamente improvisa uma rara brincadeira de casinha, na qual o protagonista é um menino. Esse pudor em brincar escondido de temas tidos como femininos pode demonstrar que a criança 8 tem consciência de seu papel masculino na cultura infantil e na sociedade. Brinca só um pouquinho de ser dona de casa para, talvez, não comprometer os conceitos já apropriados por ela acerca do seja ser menino.

Essa busca pela construção da identidade masculina é apresentada novamente pela criança 2 no jogo 5- *Quem é você na família* em que flagro o seguinte diálogo entre a criança 5, menina, e a criança 2, menino: “- Dorme... dorme!! Dorme!! Vem ver seu quarto! Eu comprei seu quarto! Eu comprei! [diz a criança 5] - Eeeiii!!! Eu sou o pai (diz a criança 2, baixinho, se esquivando da criança 5). - Ele é o pai! (diz a criança 6, menino que também está na cena)” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Essa tentativa parece acontecer também quando a criança 5, menina, participa do jogo 3- *Mulher lenhadora* em que arrisca exercer o papel de lenhadora, profissão normalmente associada ao sexo masculino. Em sua fala, ela deixa claro sua visão da mulher moderna, que, preocupada com rotina de seu trabalho, se dirige a sua filha e exclama: “- Vá dormir porque eu preciso trabalhar!” (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

As cenas retratadas confirmam a concepção defendida por Elkonin (1998) de que o jogo de papéis favorece a construção da psique humana e conduz as crianças a vivenciar, por meio da ação lúdica, questões humanas que as intrigam e que se apresentam na vida real.

No jogo 1- *Maquiagem para o balé* a reflexão incide sobre hábitos femininos e masculinos referentes à maneira como meninos e meninas se arrumam para uma festa, no jogo 2- *Toque final*, a criança 8, menino, demonstra refletir se pode ou não realizar tarefas domésticas e deixa transparecer que as crianças, no jogo de papéis, discutem as questões de moralidade na ação (ELKONIN, 1998).

Essa preocupação aparece em um dos fragmentos do registro do jogo 2- *Toque final*, quando, por exemplo,

ao sairmos da Brinquedoteca a criança 8, menino, que se envolvera o tempo todo com brinquedos de menino, olha rapidamente a seu redor

enquanto as crianças se retiram após guardar os brinquedos. Lá permanece brincando com os carrinhos e, de repente, se dirige à parte onde há brinquedos para meninas e espaços montados para brincadeiras femininas e diz:

- Nossa! Preciso limpar tudo!

A criança 8 olha para trás e continua organizando a casa, falando que é preciso limpá-la. Pega vários objetos e os coloca no lugar, visualiza uma vassourinha e uma pá de lixo em miniatura que fora utilizada pelas meninas em seu jogo. Corre apressada pelo espaço expressando contentamento, pega esses objetos e começa a varrer o chão da casa dizendo baixinho:

- Agora preciso tirar o pó. Cadê o paninho? (se movimenta pelo espaço, mas não encontra um paninho).

A criança 8 se dirige para uma tábua de passar roupas em miniatura, pega o ferro de passar roupas de brinquedo e diz:

- Está aqui! Encontrei o paninho! (começa a passar o ferro rapidamente por toda a extensão da cozinha como se tivesse um paninho nas mãos. Retira os pratos de cima da pia e os enxuga usando o ferro de brinquedo, como se estivesse com um pano de prato nas mãos. Ri, fala sozinho, se movimenta com pressa olhando para a porta de saída que é de vidro fumê e dificulta a visão de quem está lá fora. (Registro da Observação 1- 2/11/2011).

A questão moral que envolve a possibilidade de um homem realizar tarefas domésticas parece intrigar a criança 8, menino, a ponto de ele esperar as outras crianças saírem para poder abordar esse tema intimamente, na solidão do espaço da brinquedoteca, faz isso escondido e demonstra ter pudor em ser visto pelos outros realizando tarefas femininas. A reflexão sobre a quem deve ser atribuída função de doméstica acontece, disfarçadamente, no movimento, na atividade de arrumar a casa, enquanto ele conversa comigo. Talvez assim o faça, porque essa questão precisa ser abordada de maneira velada e até proibida, por isso, a criança 8 se esconde atrás da porta de vidro fumê da brinquedoteca que garante sua privacidade.

No jogo 4- *Mulher lenhadora*, as palavras aparecem novamente na vida das crianças como mediadoras do processo de constituição de suas personalidades quando a criança 5

[...] se levanta, pega o serrote e começa a serrar a árvore. [...]

[Diz para a boneca]:

- Vá dormir porque eu preciso trabalhar!

A criança 23, menina, se aproxima e conversa baixinho com a criança 5, dizendo:

- Eu que sou mãe...deixa eu trabalhar (parecem negociar os papéis).

- Não... eu que trabalho com isso! Pode dar!! (responde a criança 5, retirando o serrote da mão da criança 23).

O jogo segue, a criança 23 continua por ali, mas a criança 5 a ignora. (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

Percebe-se que as crianças 5 e 23 discutem sobre a quem cabe o papel de ser lenhadora e parecem demonstrar que à mãe cabe o papel de trabalhar nessa função e à filha cabe dormir, se comportar como um bebê e ficar na cama sem dar preocupação para mãe repleta de responsabilidades com seu machado com que serra a árvore.

O agir comunicativo, a linguagem empregada entre os interlocutores, serve para que estes organizem o que pensam sobre os temas abordados, e por meio dela as crianças também organizam suas ações no jogo. Emprestando uma das reflexões de Bakhtin (2010, p. 112, grifos do autor) nota-se que

o centro organizador e formador [da expressão humana] não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.

Por isso “a crianças 23, menina, se aproxima e conversa baixinho com a criança 5, dizendo: - Eu que sou mãe...deixa eu trabalhar (parecem negociar os papéis). - Não... eu que trabalho com isso! Pode dar!! (responde a criança 5, retirando o serrote da mão da criança 23). Elaboram uma interlocução na tentativa de resolver quem ocupará o papel de mãe a quem é autorizado o trabalho de lenhadora.

As demonstrações empíricas se avolumam no campo de pesquisa e também no jogo 4 – *Arrumando-se para a festa* a linguagem aparece para mediar as reflexões em torno da indagação: Menino brinca com objetos de meninas? Meninos podem representar papéis femininos nos jogos de papéis? Essas reflexões acontecem nos atos das crianças nele envolvidas, circula por suas atitudes de maneira contundente e silenciosa. A ação, os gestos e olhares dizem tudo.

O fragmento do registro referente ao jogo, acima mencionado, mostra que a criança 2

aos poucos, se aproxima do grupo e se senta em uma das cadeiras que sobram na mesa. [Ela] nada faz, nada fala, apenas observa as colegas e percorre os olhos pelos objetos. Depois de um tempo, percebo que as crianças 24,25,26 e 27 se levantam uma a uma e saem vagarosamente dizendo que precisam escolher uma roupa para um baile. Olham com desconfiança para a criança 2 que continua onde está sem mexer em nada. Sigo as meninas que dizem estarem prontas para festa, enquanto se distanciam. A criança 2 continua na mesma posição, olhando os objetos e seguindo as colegas com o olhar. Aproximo-me dela que olha fixamente para mim e para os adereços e objetos que continuam sobre a mesa sem esboçar reação. (Registro da Observação 1-18/11/2011).

Vauthier (2010) contribui na compreensão de como a palavra alheia se apresenta nos discursos das crianças e como essa palavra expõe a formação ideológica veiculada pela educação que recebem quando afirma que

a assimilação das palavras de outrem assume um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido próprio da expressão. Aqui, a palavra de outrem não é mais uma informação, uma indicação, uma regra, um modelo etc. – ela busca definir as bases de nosso comportamento e de nossa atitude diante do mundo, apresentando-se de um lado como *palavra autoritária* e, de outro, como *palavra interiormente persuasiva*. Apesar de sua profunda diferença, essas duas categorias da palavra de outrem podem unir-se num única palavra, ao mesmo tempo *autoritária e persuasiva*. Mas essa união raramente ocorre. Habitualmente, o processo de formação ideológica é marcado por uma forte divergência entre essas duas categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores) não são interiormente persuasivas para a consciência, enquanto a palavra interiormente persuasiva é privada de autoridade, muitas vezes desprezada socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica), e até privada de legalidade. O conflito e as interrelações dialógicas dessas duas categorias, muitas vezes, determinam a história da consciência ideológica individual. (BAKHTINE, 1997 *apud* VAUTHIER, 2010, p. 91, 92, grifos do autor).

As palavras não proferidas pelas crianças 24, 25, 26 e 27 que ignoram a criança 2 chamam a atenção para sua característica autoritária, preconceituosa e persuasiva porque engessam a criança 2 e a deixam sem possibilidade de reação. Não há interlocução entre elas, nem réplica. O silêncio cortante maculado pela sutileza dos gestos das crianças 24, 25, 26 e 27, meninas, deixam a entender que meninos não podem brincar com meninas, não podem sequer tocar em seus brinquedos. O grupo interioriza um dogma que anula qualquer possibilidade de negociação de sentido, destitui o outro de seu poder de argumentação. A contundência da palavra não dita aparece quando, conforme já assinalamos,

as crianças 24, 25, 26 e 27 se levantam uma a uma e saem vagarosamente dizendo que precisam escolher uma roupa para um baile. Olham com desconfiança para a criança 2 que continua onde está sem mexer em nada. Sigo as meninas que dizem estarem prontas para festa, enquanto se distanciam. (Registro da Observação 1-18/11/2011).

Diante deste gesto, a criança 2 passa a agir de modo tutelado, seguindo as recomendações das outras crianças que não a incluem no jogo e talvez se prolongue

nessa atitude passiva e não apresente transformações em sua forma de enxergar a questão de gênero no momento do jogo de papéis e na vida. A palavra persuasiva do discurso do outro lhe foi outorgada como palavra que não permite transformações em seu modo de pensar e de agir, formando-se como sujeito que se submete ao que foi definido pelas colegas, por isso

a criança 2 continua na mesma posição, olhando os objetos e seguindo as colegas com o olhar. Aproximo-me dela que olha fixamente para mim e para os adereços e objetos que continuam sobre a mesa sem esboçar reação. (Registro da Observação 1- 18/11/2011).

Elkonin (1998) defende o ponto de vista de que a formação da consciência infantil é promovida, também, pelo jogo de papéis cuja essência consiste em conduzir a criança a refletir sobre as ações sociais e sobre as atitudes humanas que se desenvolvem infinitamente e continuamente. Por meio dessa atividade infantil, as crianças se conscientizam de seu próprio lugar no mundo, além disso,

o jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade. (ELKONIN,1998, p. 421).

As manifestações podem confirmar as proposições de Elkonin (1998) e Leontiev (1988 b) para quem o desenvolvimento psíquico promovido pelos jogos de papéis se associam diretamente aos tipos de apropriação que as crianças realizam em suas vivências, nas relações sociais desempenhadas pelos adultos na sociedade. Nesse fazer elas podem desenvolver atitudes preconceituosas, amistosas, cooperativas, competitivas, autônomas ou autoritárias, dependendo diretamente das condições concretas de vida.

Reitero que Souza (1995) e Finco (2003, 2004) enfatizam que os sujeitos constituem seu gênero e sua sexualidade na escola, instância histórica, cultural e social onde reproduzem os discursos presentes na igreja, na família, dentre outras instituições, nas quais apreendem por meio da linguagem, por meio de signos produzidos entre os sujeitos, concepções que alicerçam a construção de sua subjetividade. Isso me conduz a pensar que a subjetividade está sendo construída entre os sujeitos, crianças situadas ideologicamente e em interação.

BAKHTIN (*apud* FIORIN, 2001, p. 207), aborda com precisão o tema:

a eventicidade, a singularidade do ser implica que o que alguém faz não pode ser feito por outro. Assim, há uma obrigação de agir, de participar da vida real, que deriva de o eu ocupar um lugar singular, de o eu ser único [...]. É minha singularidade que me obriga. O ser tem que assumir proposições com validade teórica ou valores históricos para que eles ganhem sentido [...]. Assim, uma proposição como O homem é mortal tem um sentido único para cada ser na medida em que cada morte é distinta de outras mortes [...].

Fiorin (2001) amplia a visão do que seja o conceito de gênero, ao dizer que

isso significa que, para Bakhtin, o que conta não são as identidades forjadas a partir de pertencimentos, que são relações sociais indiferentes à singularidade (por exemplo, as relações de gênero, de raça, de classe, de partido, de região).” [Isso se deve ao fato de que] “[...] é no mundo da vivência única se situam as identidades que temos, [...] “tudo o que é universal e pertence ao sentido adquire seu peso e obrigatoriedade [...] somente em correlação com a real singularidade” (BAKHTIN, *apud* FIORIN, 2001, p. 207).

As concepções de Bakhtin (2011) me conduzem a pensar que as crianças são constituídas pelo conjunto de vozes que se movimentam por onde elas passam, no meio social onde vivem, essas vozes vêm carregadas de um tom valorativo e apreciativo pelos quais vemos os sentidos por elas atribuídos ao que venha ser menino e menina na sociedade atual. São a soma das relações que estabelecem como produtos da ideologia que seguem construindo ativamente.

Nesse sentido, (BAKHTIN, 2011, p. 152) mostra que “a *palavra* concebida mais amplamente, como um fenômeno cultural, deixa de ser uma coisa centrada em si mesma e já não pode ser compreendida independentemente da situação social que a tem engendrado”. Assinala ainda que,

para entrar na nossa experiência (experiência social, inclusive) esses significados, quaisquer que eles sejam, devem receber uma expressão espaço-temporal qualquer, ou seja, uma forma sônica audível e visível por nós (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão verbal e linguística, um desenho, etc.). Sem esta expressão espaço-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata. Consequentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos. (BAKHTIN, *apud* BRAIT, 2009, p. 15).

Por isso, é possível supor que as crianças, acima citadas, contrabalanceiam valores, apresentam pontos de vista distintos porque a comunicação que veicula esses valores participam da corrente única da vida. As palavras que proferem não se fundem

em si mesmas, recuperam situações extraverbais por elas vivenciadas porque delas surgem, é de lá que retiram argumentos para construir suas concepções acerca do seja ser menino e menina “esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel” (BAKHTIN, 2001, p. 155).

A valorização desse ponto de vista me conduz a atribuir um sentido à conversação apresentada pelas crianças acima. Para tanto, retomo, por exemplo, o fragmento da conversação entre a criança 2 e as crianças 24, 25, 26 e 27, meninas, que, conforme reiterado, no jogo 5- *Maquiagem para a festa* se afastam da criança 2 que delas se aproxima após perceber seu envolvimento com maquiagens, perfumes, escovas de cabelo, batons, dentre outros elementos, utilizados pelas meninas para se produzirem para uma festa. Elas se esquivam dele “dizendo que precisam escolher uma roupa para um baile. Olham com desconfiança para a criança 2 que continua onde está sem mexer em nada. Sigo as meninas que dizem estarem prontas para festa, enquanto se distanciam” (Registro da Observação 1- 18/11/2011).

O fragmento parece mostrar que as crianças compactuam de um conhecimento e de uma compreensão da situação comum que as envolve, talvez partilhem da valoração de que meninos não devem brincar com meninas, muito menos usar sua maquiagem, perfume, batom, pentear-se e procurar o vestido ideal para participar da festa. Essa assertiva pode ser confirmada pela atitude responsiva da criança 2, menino, que ao ver suas colegas se esquivando dele “continua na mesma posição, olhando os objetos e seguindo as colegas com o olhar. Aproximo-me dela que olha fixamente para mim e para os adereços e objetos que continuam sobre a mesa sem esboçar reação” (Registro da Observação 1- 18/11/2011).

Segundo Bakhtin (2011), na enunciação proferida na vida cotidiana há sempre um horizonte valorativo partilhado que une os interlocutores uma vez que estes oferecem sentido global à enunciação. No fragmento acima, as crianças parecem comungar de um horizonte valorativo partilhado e o sentido por elas atribuído à enunciação é proferido por meio de gestos, olhares e de silêncios, por meio do dito e do não dito porque “a enunciação se apoia em sua relação real e material a um mesmo fragmento da existência, atribuindo a esta comunidade material uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior” (BAKHTIN, 2011, p. 157).

As valorações subentendidas do enunciado acima podem ter sido construídas ao longo do ano no convívio entre as crianças ou na sociedade onde vivem, “aparecem

então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes” (BAKHTIN, 2011, p. 158). A enunciação proferida pelas meninas é reconhecida pela criança 2 que demonstra, por meio do silêncio e da postura inerte, saber que não pode brincar com as meninas e nem mexer no que é delas. As meninas, por sua vez, também demonstram, por meio do gesto de afastar-se do menino e olhá-lo com desconfiança, que não querem brincar com ele e que ali não é seu lugar. Essa valoração não é questionada, porque

todos os fenômenos da vida circundante se fundiram com as valorações. Se na realidade a valoração aparece condicionada pela própria existência de um coletivo dado, costuma ser reconhecida pela própria existência de um coletivo dado, costuma ser reconhecida dogmaticamente como algo subentendido e não está sujeito à discussão (BAKHTIN, 2011, p. 159).

Desse modo, parece haver um acordo entre a criança 2, menino, e suas colegas que compreendem e avaliam o enunciado convergindo para uma situação extra-verbal que envolveu suas vidas antes de o proferirem enquanto se envolviam na situação acima descrita. No agir comunicativo concreto, na esfera de atividade social da qual participam, no momento em que registro suas manifestações, apresentam os sentidos que atribuem com relação às diferenças sexuais ou de gênero. Esses sentidos estão constituindo suas consciências, suas individualidades e as crianças estabelecem relações de poder com seus corpos.

O ato de se maquiar presente no jogo 1- *Maquiagem para o balé*, as ações de passar batom, adornar-se e produzir-se para uma festa, apresentadas no jogo 4- *Arrumando-se para a festa*, o fato de um menino brincar de limpar a casa mostrado no jogo 2- *Toque final* ou a possibilidade de um menino representar um papel que não seja o de pai, estampado no jogo 5- *Quem é da família*, parecem intrigar os meninos que deles participam e que podem estar construindo a ideia de que as situações acima podem ser uma fraqueza que deve ser vigiada e punida.

Ao pensar em crime e castigo, encontro eco nos estudos de Foucault (1977), que oferece subsídios para uma reflexão acerca das relações de poder estabelecidas pelo controle do corpo. Em linhas gerais, o autor assinala que o controle das condutas sociais não pode ser entendido como um processo de centralização ou de totalização atribuído ao Estado, às polícias. Esse fenômeno social aparece como um fenômeno disperso presente em micro-eventos da vida. Essa transversalidade e multiplicidade das formas de poder sobre o corpo das pessoas estão em todas as coisas, em todos os lugares. O

autor discute a construção da subjetividade humana e a verdade de cada um pelo viés histórico. Pensa como se dá a produção singular do sujeito questionando a relação estabelecida do sujeito consigo mesmo e das verdades ou mentiras veiculadas socialmente.

Desse ponto de vista, é possível asseverar que a cultura humana está repleta de enunciações (Bakhtin, 2003) sobre o que seja menino ou menina e independentemente dos valores pessoais de cada um, essas ideias são legitimadas e circulam como se fossem verdadeiras. O conteúdo e as formas desses discursos veiculam como meninos devem se comportar e agir, a perceberem quais são seus deveres a fim de construir suas subjetividades. A partir daí, indago: O que cada um faz de si?

Quando penso que as crianças envolvidas nos jogos acima estão se construindo como individualidades volto ao pensamento de Foucault (1977) que reflete, dentre outras questões, sobre os efeitos da subjetivação, rastreando-os nos eventos comuns da vida, nos discursos que buscam determinar a verdade individual do sujeito, apresenta o duplo aspecto do poder visível, institucional, invisível, despótico, sutil como dispositivos em que pairam tipos de poder.

Essas primeiras considerações, podem conduzir à ideia de que as crianças aprendem a controlar umas às outras, a exercer algum tipo de poder, a discriminar, a controlar o corpo e as atitudes dos colegas e refletir o poder social apresentado nas relações, nas concepções e nas subjetividades humanas. Esse caráter múltiplo e dispersivo se constitui em outra forma de poder. Nesse mecanismo o sujeito se torna visível como a negação da ordem, da harmonia, da vida bela, da existência.

O bom e o mal, o belo e o feio, o certo e o errado começam a ser desenhados nas mentes infantis quando chamam a atenção dos colegas para o que consideram o errado ou o certo dentro do jogo de papéis. Essas relações acontecem no jogo de papéis que recupera a vida na escola, considerada por Foucault (1977) um dos lugares particulares onde o controle social acontece por meio das relações entre indivíduos.

Depois de recuperar algumas contribuições de Foucault (1977), acredito ser possível avançar nesta análise e enxergar, por exemplo, que as atitudes da criança 2, participante do jogo *1- Maquiagem para o balé*, parecem elucidativas do controle que ela deseja exercer sobre a criança 23 que “se aproxima, mexe nos brinquedos e na maquiagem e fica olhando a criança 9 [menina] se maquiar.” A criança 2 lhe diz: - Isso daí é de mulher!! É de mulher aí oh! (os dois se retiram após a criança 2 tocar de leve o

ombro da criança 23 empurrando-a discretamente para fora da casinha)” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Esta manifestação da criança 2 pode sinalizar para sua necessidade de controlar o comportamento da criança 23, menino como ele, e o desestimula a permanecer perto da criança 9, menina, afastando-o delicadamente para fora da casinha, ambiente que pode lhe oferecer riscos de contaminação das atitudes femininas e comprometer a reputação de ambos. As sanções dissimuladas nas atitudes da criança 2 impulsionam a criança 23 a sentir-se vigiada, punida sutilmente por querer se aproximar da maquiagem e de quem sabe usá-la. A criança 2 a conforta, colocando a mão em seu ombro para que aprenda, da maneira mais prazerosa possível, a ser verdadeiramente homem, a corresponder às expectativas sociais e a desenvolver habilidades masculinas, nos trejeitos e nos papéis a serem representados.

No jogo 4- *Arrumando a casa*, nota-se que as crianças brincam na brinquedoteca em “amplo espaço onde brinquedos de meninos e meninas são colocados em locais específicos” (Registro da Observação 1 - 2/11/2011) o que pode tê-las impactado e conduzido a formarem grupos de meninos e meninas. As crianças podem também se sentir vigiadas pelas duas mulheres que acompanham uma criança. Elas chegam sem avisar e tem que ficar no espaço porque não há como dispensá-las, mesmo tendo eu agendado data e o horário. Entendo que a presença delas pode ter trazido a lembrança do controle social referente ao modo como devem ser portar e brincar vivenciado pelas crianças no dia-a-dia.

Ainda no jogo 4- *Toque final*, acima referido, a criança 8, menino, demonstra o desejo de transformar o estereótipo de que há brinquedos e papéis próprios para meninos e meninas e se sente estimulado por mim a concretizar esse desejo quando

ao sairmos da Brinquedoteca [...] [onde ele] se envolvera o tempo todo com brinquedos de menino, olha rapidamente para o espaço, enquanto as crianças se retiram após guardar os brinquedos. A criança 8 permanece no local 8 brincando com os carrinhos e de repente, se dirige à parte onde há brinquedos para meninas e espaços montados para brincadeiras femininas e diz:

- Nossa! Preciso limpar tudo!

Percebo que ele está querendo brincar e não apenas deixar o espaço organizado como recomendado pela recepcionista então entro no jogo e digo:

- Isso mesmo! Como essa casa está suja, vamos limpar?

A criança 8 olha para trás e continua organizando a casa, falando que é preciso limpá-la, pega vários objetos e coloca no lugar, visualiza uma vassourinha e uma pá de lixo em miniatura que fora utilizada pelas meninas em seu jogo, corre apressada pelo espaço expressando

contentamento, pega esses objetos e começa a varrer o chão da casa dizendo baixinho:

- Agora preciso tirar o pó. Cadê o paninho? (se movimenta pelo espaço mas não encontra um paninho).

Digo:

- Acho que não há paninhos aqui.

A criança 8 se dirige para uma tábua de passar roupas em miniatura, pega o ferro em miniatura e diz:

- Está aqui! Encontrei o paninho! (começa a passar o ferro em miniatura rapidamente por toda a extensão da cozinha como se tivesse um paninho nas mãos. Retira os pratos de cima da pia e os enxuga usando o ferro de brinquedo como se estivesse com um pano de prato nas mãos. Ri, fala sozinho, se movimenta pelo espaço com pressa olhando para a porta de saída que é de vidro fumê e dificulta a visão de quem está lá fora. (Registro da Observação 1- 2/11/2011).

As preferências de gênero com relação aos brinquedos e jogos direcionados para meninas e meninos podem ser questionadas e são passíveis de transformação, porque, conforme elucida Souza (1995) e Finco (2003, 2004), a desigualdade de gênero não pode ser naturalizada, hierarquizada ou reduzida ao que é considerado ideal para meninos e meninas. Não pode limitada aos aspectos físicos e orgânicos tidos como inalteráveis.

O registro mostra que a criança 8 aproveita a brecha da saída dos colegas e da obscuridade da porta de vidro fumê para talvez demonstrar que organiza a brinquedoteca conforme orientado pela recepcionista. No entanto, possivelmente, minha participação em sua brincadeira legitime suas ações a ponto de ele se esquecer da vigilância externa e extrapolar, envolvendo-se com o papel de dona de casa quando ouve:

- Oh! C. O tempo acabou! (As outras crianças também olham para a criança 8 e para a moça que nos recebeu. [...] A criança 8 se retira rapidamente da brinquedoteca e então é possível ouvir a criança 23, que é menina, dizer rindo:

- Ele ia levando a vassourinha, hei...isso não pode levar...!! (Os colegas que brincaram o tempo todo com a criança 8 olham para ela expressando estranhamento pelo seu interesse pela vassoura)

A criança 8 diz

- Ah! É!.... (olha para todos, volta para a brinquedoteca e deixa a vassourinha no lugar.) (Registro da Observação 1- 2/11/2011).

Além de se esquecer do controle temporal, a criança 8 esquece o modo único de ver as diferenças de gênero na brincadeira e carrega a vassourinha quando é advertido pela colega que explana sobre seu esquecimento. A criança 8 deixa transparecer sua transgressão quando se dá conta que está levando o objeto e corrige sua

atitude. A tentativa de transgressão à rigidez relacionada às preferências de gênero também aparece no jogo 3- *Mulher lenhadora*, quando a criança 23, menina, que brinca só com objetos, propõe para sua boneca:

- Vá dormir porque eu preciso trabalhar!

A criança 23 que é menina, se aproxima e conversa baixinho com a criança 5 dizendo:

- Eu que sou mãe...deixa eu trabalhar (parecem negociar os papéis).

- Não... eu que trabalho com isso! Pode dar!! (responde a criança 5 retirando o serrote da mão da criança 23).

O jogo segue, a criança 23 continua por ali mas a criança 5 a ignora. (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

Primeiramente, percebe-se que a criança 5 brinca somente com objetos e com sua boneca, porque, segundo Elkonin (1998) e Mukhina (1996), as ações infantis no jogo de papéis podem ser realizadas com os colegas ou com objetos. Elkonin (1998) ainda mostra que as crianças passam por uma fase de transição dos jogos com objetos para o jogo de papéis quando continuam explorando os objetos (boneca, machadinha, relógio, dentre outros) fazendo com eles, exteriormente, o que sempre fizeram, inserindo-os agora em um novo sistema de relações envolvidas nas interações humanas.

Leontiev (1988 b, p. 120) explica que essa mudança

consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo à criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. [Além disso] há uma expansão da quantidade de objetos humanos, cujo domínio desafia a criança como um problema, e do mundo que qual ela se torna consciente ao longo de seu desenvolvimento físico subsequente. [...] É o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas com eles. Para a criança nesse nível de desenvolvimento não há atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança no mundo é uma criança que se esforça para agir neste mundo.

A criança 5 brinca sozinha com objetos e com sua boneca e isso não pode ser bom para o processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis porque, segundo Vénguer e Vénguer (1993), o brincar solitário se constitui em uma fase do jogo de papéis que restringe o desenvolvimento infantil porque “para a criança antes de tudo lhe são indispensáveis companheiros de jogo” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 20, tradução nossa). Ainda segundo esses autores, ao jogar sozinha, a criança pode

representar um só papel e seu jogo se torna pobre de conteúdo, porque outros papéis são representados por bonecas ou objetos enquanto ao interagir com os colegas, esse repertório se amplia e ela pode conhecer outros enredos, representar outros papéis e complexificar seu jogo.

Ao focar a questão de gênero, ressalto que o fato de a criança 5 ser mãe no jogo 3- *Mulher lenhadora*, lhe acarreta a responsabilidade de trabalhar fora para manter a casa e sua “filha” talvez por isso ela diz para sua boneca: “- Vá dormir porque eu preciso trabalhar!” (Registro da Observação 6 – 28/10/2011). A criança 5 não se preocupa em se justificar com relação a sua profissão de lenhadora e denota estar se apropriando das ideias da contemporaneidade em que as mulheres são vistas desempenhando funções ditas “masculinas” como, por exemplo, a profissão de lenhadora. O fragmento abaixo mostra que quando “a criança 23 que é menina, se aproxima, conversa baixinho com a criança 5 e exclama: - Eu que sou mãe...deixa eu trabalhar [...]” (Registro da Observação 6 – 28/10/2011), a criança 5 reage imediatamente e diz: “- Não... eu que trabalho com isso! Pode dar!! (responde a criança 5 retirando o serrote da mão da criança 23)” (Registro da Observação 6 – 28/10/2011).

No campo de pesquisa, as caixas de brinquedos eram escolhidas pelas crianças e tiradas das salas de aula onde ficavam guardadas; os brinquedos se misturavam e todos podiam pegar o que quisessem e brincar do que melhor lhes conviesse. Essa aparente falta de controle dos objetos talvez tenha facilitado a ação da criança 5 que pega o machadinho, o coloca junto com outros brinquedos considerados de menina e o explora, no entanto, é questionada por outra menina que também deseja brincar com o objeto.

Embora no campo de pesquisa as crianças tivessem facilidade para brincarem do que quisessem e com o que desejassem, talvez elas pudessem se sentir forçadas pelos colegas e pelo contexto escolar, a reproduzir papéis estereotipados e a brincar com brinquedos voltados para os gêneros masculino e feminino. Essa coação parece nítida também no jogo 4- *Arrumando-se para a festa*.

Um dos fragmentos do registro dessa situação mostra que as crianças 24, 25, 26 e 27 brincam de arrumar-se para uma festa,

explorando maquiagem infantil, desodorante, escova de cabelo, batom infantil, lacinhos e elásticos para cabelos que se misturam aos livros infantis que também estão sobre a mesa. A criança 2, menino, está próximo a elas e as observa. Aos poucos, se aproxima do grupo esse senta em uma das cadeiras que sobra na mesa. Suas colegas parecem não perceber que ela está ali porque continuam o jogo com

naturalidade se arrumando e se olhando em um espelho. A criança 2 nada faz, nada fala, apenas observa as colegas e percorre os olhos pelos objetos. Depois de um tempo, percebo que as crianças 24,25,26 e 27 se levantam uma a uma e saem vagarosamente dizendo que precisam escolher uma roupa para um baile. Olham com desconfiança para a criança 2 que continua onde está sem mexer em nada. Sigo as meninas que dizem estarem prontas para festa, enquanto se distanciam. A criança 2 continua na mesma posição, olhando os objetos e seguindo as colegas com o olhar. Me aproximo dela que olha fixamente para mim e para os adereços e objetos que continuam sobre a mesa sem esboçar reação. (Registro da Observação 1- 18/11/2011).

Esta manifestação me leva a supor que, no registro acima, se manifesta o que Foucault (1977) classifica como vigilância e controle sobre o corpo, exercido pelo olhar e pela visibilidade dos sujeitos. Essa atitude é exteriorizada quando as meninas observam a criança 2, menino, com desdém, abandonando-a disfarçadamente ao perceberem sua presença. Essa relação de poder parece legitimar a superioridade das meninas que são autorizadas a se maquiarem, a se vestirem, a pentear seus cabelos, a se olharem no espelho e irem para a festa, enquanto à criança 2, menino, resta o direito de olhar e de controlar o desejo de se agir como elas. Talvez, sintam os efeitos do processo de correção de seus desvios, porque não é a primeira vez que a criança 2, menino, se aproxima de contextos onde se realizam brincadeiras femininas. Arrisco dizer que ela é punida, controlada e sofre o impacto das penalidades advindas de seu modo de ser, aprende aos poucos as leis, os regulamentos, as reiterações de modelos que determinam a identificação dos sujeitos. Apreende também, o poder disciplinar que conduz a sujeitar os movimentos de seu corpo e de seu olhar para o controle constante de suas forças que insistem em se desviar para outra direção. Sua economia de gestos, de expressão e de diálogo sugere o achatamento de personalidade em suas relações consigo mesma e com as outras crianças, meninas que com ele brincam. Socialmente, somente elas podem ser delicadas, obedientes, organizadas, enquanto a criança 2, menino, sofre a pressão de desenvolver comportamentos e potencialidades que o façam corresponder às expectativas e às características mais desejadas para os meninos. Aprende a seguir o modelo singular de masculinidade, no qual a transgressão aos padrões socialmente aceitos é mal visto e ridicularizado, para ocupar o lugar que lhe cabe socialmente.

A pressão entre realizar tarefas masculinas e femininas e desempenhar papéis masculinos e femininos também está presente no jogo 5- *Quem é você na família* em que “a criança 5, menina, diz para a criança 2 que é menino: “- Dorme... dorme!!

Dorme!! Vem ver seu quarto! Eu comprei seu quarto! Eu comprei! (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

As crianças 2 e 5 interagem com outras crianças na tentativa de consolidar com elas as relações presentes no Ensino Fundamental que as introduzem na sociedade, que lhes ensinam os sistemas de normas e valores sociais, constroem assim, estereótipos de papéis sexuais e de comportamentos pré-estabelecidos. Nessa busca, o preconceito com relação ao fato de a criança 5, menina, querer ser o pai da família paira sobre o jogo, e a discussão se fortalece quando a criança 2 enfatiza:

- Eeeeeiii!!! Eu sou o pai (diz [...] baixinho se esquivando da criança 5).
- Ele é o pai! (diz a criança 6 que é menino e que também está na cena).
- Pai? Eu sou o filho? (diz a criança 5 aparentemente contrariada por estarem tirando dela a possibilidade de ser o pai da família).
- Pai vem aqui! (diz a criança 6 que é menino e parece desempenhar o papel de filho no jogo). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

As crianças 2 e 6, meninos, parecem contaminar-se pelas construções culturais partilhadas pelos adultos e por outras crianças que talvez lhes indiquem a impossibilidade de os meninos representarem papéis femininos no jogo. Deixam transparecer que são prisioneiras das cobranças relacionadas ao papel sexual de cada um e a sua relação hierárquica na família. São levadas a entender que ao menino cabe a tarefa de ser pai e à menina a tarefa de ser mãe ou filha, mas não filho. Isso está explícito quando a criança 5 também questiona o fato de ela se encaixar no papel masculino de filho. Conforme proferido, no início do jogo “a criança 5, menina, diz para a criança 2, menino: - Pai? Eu sou o filho? (diz a criança 5 aparentemente contrariada por estarem tirando dela a possibilidade de ser o pai da família) (Registro da Observação 8 - 28/10/11). Essa fala mostra que para a criança 5, menina, é possível ser o pai ou até mesmo mãe, porque se trata de um papel autorizado para crianças mais velhas como ela, mas, ser o filho lhe parece inadequado, porque implica representar um papel infantilizado e aquém de sua idade, por isso, a discussão gira em torno de quem desempenhará os papéis adultos preterindo os papéis infantis de irmãos mais novos.

Segundo Leontiev (1988 b), Elkonin (1996), Mukhina (1996), dentre outros autores da Teoria Histórico-Cultural, o interesse das crianças por desempenhar papéis sociais que representam pessoas mais velhas se deve ao fato de estarem elas preocupadas com as relações que estabelecem com os adultos, esses são papéis desafiadores, exigem que ajam e se comportem como o adulto, seu modelo.

Quando a criança representa o papel de adulto, são ampliadas suas capacidades de agir, falar, portar-se, refletir de maneira diferente daquela a qual está acostumada, e projeta-se para o futuro e não para o passado, quando era bem pequeninha. Embora conviva com seus irmãos mais novos ou com crianças de tenra idade as crianças mais velhas, que brincam de jogos de papéis, preferem representar papéis e situações desafiadoras, porque, ao fazê-lo, são impulsionadas a se descentrar de si mesma e a formular situações diversificadas.

[...] 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, 1998, p. 404).

Elkonin (1998, p. 406) também valoriza a importância oferecida pelas crianças aos papéis adultos, ao enfatizar que

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 linguagem dos gestos e os diálogos aproximam as crianças e elas seguem revelando como enxergam a sociedade, como nela se inserem. A questão de gênero no jogo de papéis continua sendo nossa preocupação, por isso, abaixo reproduzimos e analisamos fragmento do jogo *Balé da solidão* para fechar este capítulo.

Jogo: *Balé da solidão*

As crianças 1, 2, 4, 5, 6, 9, 13 e 25 estão perto de uma pilha de telhas encostada no muro da casa do zelador. A pilha de telhas é usada como sofá, cama, mesa, fogão, dentre outros espaços de uma casa onde há vários brinquedos. Dentre eles há um despertador real que toca insistentemente.

A criança 5 diz para a criança 1 que é bem magra e tem a estatura das crianças de 7 anos:

- Vai dormir !!

- Pára! pára! pára! (exclama a criança 1 colocando as mãos nos ouvidos aparentemente contrariada com o barulho do despertador. Ela parece desempenhar o papel de uma das filhas). (O despertador toca novamente).
- Passa maquiagem para a gente ir à festa hoje! (Profere em voz alta a criança 5 para a criança 1 que novamente demonstra irritação com o barulho do despertador).
- Ah! Não!.... tô cansada não vou mais.[...] TURURURU... (exclama a criança 1 imitando o som do despertador). - Vou dar uma dormida agora! (diz ela vestida com uma fantasia de bailarina enquanto as outras crianças estão vestidas normalmente, pega o despertador que volta a tocar e tenta desligá-lo insistentemente).
- Ah!! Graças a Deus, né!!... (exclama a criança 1 expressando alegria por conseguir desligar o despertador).
- Te irrita o barulho do relógio dona bailarina? (pergunta).
- Ahahhnn quando acordo... (afirma) Já desliguei.... (diz mostrando que desligou o despertador, retoma a conversa e assinala:).... começo a dormir de novo... minha mãe me acorda e durmo. Tem que acordar de manhã...aiiii!!
- Para quê? (indago).
- Para ir ao *balé*. Né!... (responde a criança 1).
- Mas ela nunca quer ir ao *balé*... (responde a criança 5 se queixando da “filha”).
- Faz tempo que ela não vai ao *balé* mãe? (pergunta).
- Faz...(responde a criança 5).
- Por que você não foi mais ao *balé*? (pergunta para a criança 1).
- Por que é chato, não sei o quê!! Deixa eu colocar o despertador... (responde a criança 1). - É melhor eu ir lá passar a maquiagem senão minha mãe chega... não vê eu de maquiagem, fica uma fera... não vê eu no *balé*... (olha para trás verificando se a criança 5 que é sua mãe, se aproxima). Depois de um tempo a professora chama as crianças para guardarem os brinquedos. As crianças 1 e 6 seguem se maquiando como se não tivessem escutado o encerramento da hora do brincar.
- Vou me maquiar para ir ao *balé*. (afirma a criança 1 se afastando do cenário do jogo) - Aiii! (exclama irritada). Graças a Deus que vou faltar no *balé*. (afirma deixando o local do jogo e indo para a sala de aula).
- Você faltou mesmo...não deu tempo nem de se maquiar? (indago)
- Não vou no *balé* hoje... (continua andando).
- Ah! Não vai mesmo? Decidiu? (digo).
- Decidi. (confirma a criança 1).
- E a sua mãe?
- Minha mãe? Ela vai entrar.
- Vai entrar para onde?
- Lá... (aponta para a sala de aula onde as outras colegas já estão na sala)
- Por que sua mãe vai entrar lá?
- Porque acabou o jogo. (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

O diálogo entre a criança 5 (mãe) e a criança 1 (filha) remete aos sentidos diferentes que elas atribuem à atividade do *balé* quando, inicialmente,

a criança 5 diz para a criança 1 que é bem magra e tem a estatura das crianças de 7 anos:

- Vai dormir !!

- Pára! pára! pára! (exclama a criança 1 colocando as mãos nos ouvidos aparentemente contrariada com o barulho do despertador. Ela parece desempenhar o papel de uma das filhas). (O despertador toca novamente). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Para a criança 1 (filha), o fato de a mãe pedir para ela ir dormir a irrita porque parece associar ao compromisso de acordar sempre com o barulho do despertador para ir ao *balé*. Para a criança 5 (mãe), esse procedimento é natural, porque parece ter se apropriado da ideia de que colocar a filha para fazer *balé* é um privilégio social.

A discussão entre elas se intensifica quando a criança 5 diz para a criança 1:

- Passa maquiagem para a gente ir à festa hoje! [...] que novamente demonstra irritação com o barulho do despertador).

- Ah! Não!... tô cansada não vou mais.[...] TURURURU... (profere em voz alta a criança 1 imitando o som do despertador). - Vou dar uma dormida agora! (exclama ela vestida com uma fantasia de bailarina enquanto as outras crianças estão vestidas normalmente, pega o despertador que volta a tocar e tenta desligá-lo insistentemente).

- Ah!! Graças a Deus, né!!... (diz a criança 1 expressando alegria por conseguir desligar o despertador). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

A atribuição de sentido dado pela criança 1 ao ato discursivo de sua mãe, criança 5, indica que a representação do papel de bailarina contraria suas expectativas, embora agrade à mãe e à sociedade em que estão inseridas. Essas ponderações me conduzem a, novamente, discutir o que seja sentido e significado.

Vigotski (2000) elucida que o significado faz parte tanto do pensamento quanto da linguagem, o pensamento se liga à palavra que o materializa e a palavra só existe porque é apoiada pelo pensamento. Segundo Vygotski (2001), a totalidade dos aspectos psicológicos que superam seus significados socialmente estabelecidos já era classificada por Polan como sentido da palavra, se origina de uma formação complexa e modifica-se constantemente, dependendo da consciência de cada um e por si mesma, segundo as circunstâncias. Yarochevski (1989), por sua vez, ressalta o destaque atribuído por Vigotski à dissociação estabelecida entre a palavra e o sentido que ela exprime presente na teoria de Polan, pois, enquanto a significação é fixada indissociavelmente à palavra pelo sistema linguístico, a relação da palavra com o sentido é mais independente uma vez que a palavra existe mesmo que privada de sentido. Desse modo, o sentido pode ser retirado da palavra e fixado em outras palavras e em outros contextos. Ao delimitar

significação e sentido, Vygotski (2001) propõe que, ao lado do contexto, a palavra tem também um subtexto e que a passagem ao subtexto faz surgir em último plano do pensamento interior das palavras, uma vontade desejante não intelectual, mas motivacional que põe em movimento o pensamento e a fala, “abaixo do limiar relacional fundado sobre o par significante-significado revela-se a esfera das tendências e necessidades, dos interesses e das pulsões, dos afetos e das emoções” (YAROCHEVSKI, 1989, p. 124).

Para Bakhtin (2010), todo enunciado é um diálogo e apresenta sentido e significado. Para o autor, historicizar a linguagem é enraizá-la na existência histórico-social dos homens, vista como a totalidade concreta, a realidade multifacetada. Ao analisar a palavra pelo prisma das categorias psicológicas, Vygotski (2000) demonstra que o aspecto semântico interno da palavra é produto da história de um povo, de sua cultura e conhecido por todos.

Nesse sentido, Yarochevski (1989, p.125, grifos do autor) afirma:

é por isso, segundo Vygotski, que importa considerar que o princípio da regulação psíquica da atividade humana é a expressão de signos, não enquanto tais, mas porque eles encarnam o sentido como elemento da cultura. As significações em si não são outra coisa que as imagens mentais da realidade. Elas estão infiltradas na cultura e se engendram nas pessoas como “um só filósofo, um só pensador”. À medida em que essas significações “entram” na consciência individual por meio de signos, que são inicialmente dados pelas relações, o processo de interação interpessoal e social aparece, com a cultura, como uma variável determinante da consciência.

O significado da palavra é visto por Vygotski (2000) como sua essência, como uma generalização que representa a realidade e liberta o homem de suas percepções sensoriais imediatas, das condições das situações imediatas. A palavra na vida, a palavra em movimento mostra a dinâmica do significado que conduz ao sentido da palavra, sendo possível falar em significações da palavra aplicadas ao contexto onde circula e às condições concretas dos interlocutores que a proferem.

Miller e Arena (2011, p. 344, 345, grifos dos autores) assinalam que

“os significados refratam o mundo na consciência do homem. [...] Por trás dos significados linguísticos se ocultam os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva.” Entende-se, com isso, que é pela atividade do sujeito em seu meio social que se constituem os significados cujo portador é a linguagem. Dito de outra maneira, nos significados está representada – transformada e comprimida na matéria da linguagem – a forma ideal de existência do mundo

objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social conjunta. Por outro lado, os significados sociais só existem em cada sujeito concreto como um conteúdo de sua consciência. “No significado o homem descobre a realidade, porém de um modo particular”, adquirindo na consciência individual aquilo que Leontiev (1978) chamou de “sentido pessoal.” Enquanto que a sensorialidade externa vincula, na consciência do sujeito, os significados com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos.” Ou seja, o *sentido* “aparece na consciência do homem como algo que reflete diretamente, e leva implícitas suas próprias relações vitais.

Vygotski (2001 *apud* MILLER e ARENA, 2011, p. 344) completa esse pensamento ao afirmar que

a palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos distintos contextos. [...] Porém esse significado [...] é tão somente uma pedra no edifício dos sentidos.

Estas ponderações me levam a voltar à fala tanto da criança 1 (filha) quanto da criança 5 (mãe) que brincam no jogo 6- *Balé da solidão* para compreendermos como isso acontece no contexto em que discutem os sentidos do que seja o *balé* ou do que seja ir a uma apresentação de *balé*. Afirmando que para a “mãe” se trata de um acontecimento importante, que requer muitos preparativos como maquiagem, traje adequado, porque nele foi investido muito tempo e energia, por ele muitos toques de despertador foram ouvidos, a disciplina foi empregada ao extremo. A preocupação da criança 5 (mãe) com relação aos preparativos é expressa quando diz à criança 1: “- Passa maquiagem para a gente ir à festa hoje!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Os sentidos das palavras são ilimitados e inacabados, porque são consideradas no acontecimento concreto da comunicação e variam de acordo com o contexto onde ela é aplicada. No jogo *Balé da solidão*, há dois sentidos para a palavra *balé*, encaixado num mesmo contexto, a preparação para a apresentação de *balé*. O sentido atribuído ao *balé* pela criança 5, mãe, é bem diferente do sentido a ele atribuído pela criança 1, filha. Essa diferença parece flagrante nas falas abaixo:

-Ah! Não!.... tô cansada não vou mais.[...] TURURURU... (profere em voz alta a criança 1 imitando o som do despertador). - Vou dar uma dormida agora! (exclama ela vestida com uma fantasia de bailarina enquanto as outras crianças estão vestidas normalmente, pega o despertador que volta a tocar e tenta desligá-lo insistentemente).

- Ah!! Graças a Deus, né!!... (diz a criança 1 expressando alegria por conseguir desligar o despertador). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

A criança 1, filha, está vestida de bailarina, está quase pronta para sair, quando resolve impor sua vontade e demonstrar, por meio da linguagem, o sentido que atribui à apresentação do *balé*. Expressa alegria em desligar o despertador, dormir um pouco justo no momento em que a mãe concluiria sua maquiagem e a levaria para se apresentar no espetáculo.

Estas constatações mostram que há uma sintonia entre a criança 1, filha, e a criança 5, mãe, que ressignificam o que seja o *balé*. Este não é visto somente como um estilo de dança que pode ser categorizado em clássico e moderno, muito difícil de ser dominado e que exige persistência em seus treinos para que a prática seja aperfeiçoada. Não é visto somente como atividade adequada para meninas como normalmente se veicula ideologicamente. Na situação acima, esse plácido repouso da palavra *balé* é abalado, os sujeitos entram em conflito. Não há mal entendido na interlocução entre a mãe e a filha, mas também não há acordo, mãe e filha parecem disputar suas impressões há longa data.

Essa impressão surge quando pergunto para a criança 1:

- Te irrita o barulho do relógio dona bailarina?
- Ahahhnn quando acordo... (afirma) Já desliguei... (diz mostrando que desligou o despertador, retoma a conversa e diz:)... começo a dormir de novo... minha mãe me acorda e durmo. Tem que acordar de manhã...aiiii!!
- Para quê? (indago).
- Para ir ao *balé*. Né!... (responde a criança 1).
- Mas ela nunca quer ir ao *balé*...(responde a criança 5 se queixando da “filha”).
- Faz tempo que ela não vai ao *balé* mãe? (pergunto)
- Faz...(responde a criança 5).
- Por que você não foi mais ao *balé*? (pergunto para a criança 1).
- Por que é chato, não sei o quê!! Deixo eu colocar o despertador... (responde a criança 1). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Na sequência a mesma criança 1, filha, aborrecida, muda de ideia e diz:

- É melhor eu ir lá passar a maquiagem senão minha mãe chega... não vê eu de maquiagem, fica uma fera... não vê eu no *balé*... (olha para trás verificando se a criança 5 que é sua mãe, se aproxima). Depois de um tempo a professora chama as crianças para guardarem os brinquedos. As crianças 1 e 6 seguem se maquiando como se não tivessem escutado o encerramento da hora do brincar.
- Vou me maquiar para ir ao *balé*. (diz a criança 1 se afastando do cenário do jogo) - Aiii! (diz irritada). Graças a Deus que vou faltar no

balé. (diz deixando o local do jogo e indo para a sala de aula).
(Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Essas falas parecem mostrar que a criança 1, filha, cede às atribuições de sentido aplicados pela criança 5, mãe, ao *balé* talvez para agradá-la, quando diz: “- É melhor eu ir lá passar a maquiagem senão minha mãe chega... não vê eu de maquiagem, fica uma fera... não vê eu no *balé*... (olha para trás verificando se a criança 5 que é sua mãe, se aproxima)” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

A criança 1, filha, retrata o caráter dinâmico da palavra, aplicada de maneira oposta ao que vinha fazendo nos discursos anteriores; muda seu sentido na medida em que convive ou interage com a tirania da mãe que faz de tudo para que a “filha” alcance o sucesso como bailarina. É no acontecimento repentino, na interação verbal que a criança 1 ressignifica o sentido da palavra *balé*. Vemos que o contexto em que a palavra é empregada continua sendo o mesmo, entretanto, seu significado é enriquecido pelos sentidos a ela atribuído e, desta vez, parece haver uma concordância em relação ao fato de que é necessário dormir para acordar cedo para ir ao *balé*, embora essa concordância seja reflexo do medo ou da coação sentida pela “filha”.

No entanto, a criança 1 pensa bem, reflete e pondera:

- Não vou no *balé* hoje... (continua andando).
- Ah! Não vai mesmo? Decidiu? (digo).
- Decidi. (confirma a criança 1).
- E a sua mãe?
- Minha mãe? Ela vai entrar.
- Vai entrar para onde?
- Lá... (aponta para a sala de aula onde as outras colegas já estão na sala)
- Por que sua mãe vai entrar lá?
- Porque acabou o jogo. (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Nota-se que o sentido do que seja ir ao *balé* muda em decorrência do fim do jogo, quando a criança 1, filha, diz que sua “mãe” vai entrar na sala porque o jogo acabou. Sua mãe fictícia vai entrar na sala e sumir, desaparecer, não mais a aborrecerá com despertadores, horários, maquiagens, apresentações, fantasias e talvez agora a “filha” pudesse voltar a dizer: “- Ah! Não!.... tô cansada não vou mais.[...]; - Vou dar uma dormida agora!” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Por outro ponto de vista, a busca por um entendimento do jogo 6- *Balé da solidão* me leva a retomar a discussão sobre o ócio, o tédio e o tempo livre focalizado no núcleo temático *linguagem e ideologia*. Desta vez, emprestarei algumas ponderações

dos integrantes do grupo de pesquisa GEGE (2008) que relacionam o ócio, o tédio, o lúdico, o lazer, o capitalismo e a subjetividade.

Os integrantes do grupo de pesquisa (GEGE, 2008) me levam a refletir sobre o que as crianças estão fazendo com seu tempo ou com a falta dele e me conduz a enxergar no romantismo uma possibilidade de individualizarmos nossas relações e de sermos felizes o tempo todo.

Nas palavras de Gege (2008, p. 138),

é com o romantismo que surge a ideia de que a existência tem de ser interessante, com a ideia básica de que a pessoa tem de se realizar necessariamente. Já do lado do capitalismo, todo esse romantismo foi utilizado para despertar em nós, o imaginário de que é possível ser feliz, ter prazer, consumindo, e mais individualizando-se.

Esse princípio parece ser seguido à risca pela criança 5 que além de deixar sua filha, criança 1, vestida a caráter para a apresentação de *balé* lhe ordena: “- Vai dormir !!; - Passa maquiagem para a gente ir à festa hoje!” (Registro da Observação 8 – 28/10/2011). A mãe parece desejar que a filha veja o *balé* não como um trabalho, uma obrigação mas como um *hobby*, aprenda a gostar de frequentá-lo, deixa claro que é preciso preencher o tempo de “sua filha” porque

de um lado, pressionados pela lógica capitalista, estamos o *tempo* todo contra o tédio, de outro lado, emancipados de muitas tarefas, com o dia prolongado até altas horas, temos tempo sobrando; tempo do qual precisamos fugir, tempo que nos incomoda e nos deixa entediados [...]. (GEGE, 2008, p. 139).

Há um esforço empreendido pela “mãe” para que o papel de bailarina seja incorporado nas atitudes da “filha.”

Duarte (2006) debate o processo de apropriação e objetivação da cultura humana por parte da criança quando discute a temática da alienação na infância e consequentemente no jogo de papéis onde se reproduz a alienação que pode ser vivenciada no macro-contexto social. Segundo o autor os papéis sociais “existem somente em sociedades alienadas, especialmente na sociedade capitalista, e desaparecerão em sociedades não-alienadas” (DUARTE, 2006, p. 90). No entanto, segundo o autor, esses papéis podem não ser sempre e necessariamente alienados e existem de uma “complexa relação dialética entre humanização e alienação no processo de apropriação dos papéis sociais pelos indivíduos ao longo de sua formação, da infância até a idade adulta” (DUARTE, 2006, p. 90).

Estas ponderações me conduzem a entender que a “mãe” procura orientar sua “filha” para apropriar-se e objetivar as atitudes de um papel social de “bailarina”, controla seu tempo livre para alcançar esse objetivo. As criança 1 (filha) parece demonstrar sua inquietação com relação a esse papel, talvez vivenciado por ela na vida real, incorporando o que Duarte (2006) classifica como um dos fatores constitutivos da vida cotidiana e que está na base dos papéis sociais, a orientação para o futuro que impulsiona as pessoas a estarem na moda, a mudarem de papel conforme a valorização sazonal a ele aplicada na sociedade.

Essas reflexões podem ser identificadas na insistência da “mãe” para que a “filha” desempenhe a todo custo o papel de “bailarina” como quem troca de roupa, como se não fosse necessário um olhar atento e sensível às impressões da “filha” com relação e essa forma de acompanhar a moda, tratando a “filha” como se fosse um objeto, uma boneca que pode ser colocada sem reflexão diante de fazeres estéreis e frustrantes para ela. Afinal, ela é só uma criança e não tem poder de decisão e nem merece expressar-se.

O desconforto da “filha” entre seguir ou não a moda, em entre ser ou não ser “bailarina”, aparecem nas manifestações abaixo:

- Vai dormir !! (diz a criança 5).
- Pára! pára! pára! (diz a criança 1 colocando as mãos nos ouvidos aparentemente contrariada com o barulho do despertador. Ela parece desempenhar o papel de uma das filhas). (O despertador toca novamente). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Também entendo que a criança vive outro fator da vida cotidiana que constitui a base do papel social:

“é o dever ser”, ou seja, há normas e expectativas que em relação ao que é certo e o que é errado no que se refere ao comportamento e às atitudes dos indivíduos. Essas normas e expectativas são sintetizadas nos papéis sociais. O grau de obrigatoriedade ou de flexibilidade no cumprimento dessas normas depende do conteúdo de cada papel social, do tipo de relação que o indivíduo estabeleça com o papel e da importância que o papel social tenha na realidade social específica na qual o indivíduo exerça suas atividades. Quanto mais alienada for a sociedade e quanto mais alienados forem o conteúdo do papel social e o tipo de relação que o indivíduo tem com o papel social, mais esse dever-ser aparecerá ao indivíduo como algo que não exige uma justificativa racional. Nesse caso, o dever-ser dispensará justificativas, como se fosse uma imposição da natureza ou de alguma força divina. (DUARTE, 2006, p. 93, grifos do autor).

A melhor conduta naquele momento da vida da “filha” parece ser bailarina e para isso não há uma explicação racional. A “mãe” ordena que ela se prepare para a apresentação e acaba convencendo-a de que isso é o melhor, porque sabe fazer escolhas corretas para o futuro da menina. Entretanto, quando a “filha” resiste às imposições para ser bailarina se exaspera irritada com o toque do despertador e diz:

- Ah! Não!... tô cansada não vou mais.[...] TURURURU... (diz a criança 1 imitando o som do despertador). - Vou dar uma dormida agora! (diz ela vestida com uma fantasia de bailarina enquanto as outras crianças estão vestidas normalmente, pega o despertador que volta a tocar e tenta desligá-lo insistentemente).
- Ah!! Graças a Deus, né!!... (diz a criança 1 expressando alegria por conseguir desligar o despertador). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Essas manifestações exteriorizam a forma como a criança 1 “filha” se relaciona com o papel social a ela imposto, porque parece se cansar das imposições da mãe e quer mudar sua situação perante as regras do jogo dominante (DUARTE, 2006). Entretanto, essa atitude de recusa ainda não está consolidada na “bailarina”, porque, a certa altura da conversa, as argumentações de sua mãe parecem confundi-la e até coagi-la a se arrumar para dançar, por isso, ela demonstra não ter certeza de sua repulsa ao papel a ser desempenhado e parece propensa a ceder às solicitações de sua “mãe” quando diz:

- É melhor eu ir lá passar a maquiagem senão minha mãe chega... não vê eu de maquiagem, fica uma fera... não vê eu no *balé*... (olha para trás verificando se a criança 6 que é sua mãe, se aproxima).
- Vou me maquiar para ir ao *balé*. (diz a criança 1 se afastando do cenário do jogo) - Aiii! (diz irritada). Graças a Deus que vou faltar no *balé*. (diz deixando o local do jogo e indo para a sala de aula). (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Embora a “filha” não se sinta à vontade com as resoluções e imposições da “mãe”, ela cede à sua coação, talvez porque perceba desde cedo que pode tirar proveito da situação e manipular suas relações com a “mãe” que também se identifica de forma ingênua com o papel fetichizado do papel de bailarina que projeta para sua filha.

Duarte (2006) afirma que uma das formas de relacionamento com os papéis sociais se constitui no distanciamento do sujeito com relação às regras do jogo social e que não se deixa enganar ingenuamente pelos papéis, mas o emprega ou o explora para manter as relações que estabelece com outras pessoas, tendo em mente sua ingenuidade com relação às relações sociais alienadas. Pode-se dizer que a criança 1 deseja obedecer à mãe e se maquiar para o *balé* para agradá-la e talvez receber algo em troca no futuro,

manipulá-la assim como é manipulada. Pode estar colocando em prática o que aprendeu com a insistência da “mãe” em satisfazer seu desejo de ter uma “filha” bailarina.

Talvez a criança 5, mãe, queira libertar a criança 1, filha, do tédio gerado pelo *hobby* escolhido que preenche suas horas com atividades úteis e agradáveis que lhe dêem prazer. No entanto, esse prazer não parece ser sentido pela criança 1 que se rebela contra o despertador, contra a necessidade de acordar cedo para ir ao *balé* e diz: “- Ah! Não!... tô cansada não vou mais.[...] TURURURU... (diz imitando o som o despertador). Vou dar uma dormida agora!” (Registro da Observação 8 – 28/10/2011).

Essa atitude me faz indagar: o que entendia a criança 1, filha? Talvez os reflexos do romantismo, que, segundo GEGE (2008) é aliado ao capitalismo, supervaloriza o individual, o “Eu”, o egocentrismo exacerbado, prioriza o sentimento em detrimento da razão, que conduz as pessoas a se sentirem vazias de tudo e repletas de nada. A denominação do jogo *Balé da solidão* é aqui empregada na tentativa de retratar a solidão vivida pela criança 1, filha, que demonstra estar ilhada em suas concepções que contrariam as expectativas sociais. Parece entediada por estar ocupada demais, envolvida em uma agenda repleta de compromissos que lhe assusta, por isso, ela talvez, deseje abreviar seu sofrimento ao dizer para a mãe, que não vai ao *balé* porque está cansada, quando indago: “- Por que você não foi mais ao *balé*? [a criança 1 responde:], - Por que é chato, não sei o quê!! [responde ela] (Registro da Observação 8 - 28/10/11). Com essas palavras a criança 1, filha, sugere que não tem encantamento algum com o *balé*, que esse fazer não tem sentido para ela e “quando nos tornamos incapazes de doar significado ao mundo, aos objetos, perdemos um pouco de nossa condição humana, perdemos nossa ludicidade” (GEGE, 2008, p. 141). O tédio também pode estar presente quando a criança 2, conformada diz: “- Deixo eu colocar o despertador... - É melhor eu ir lá passar a maquiagem senão minha mãe chega... não vê eu de maquiagem, fica uma fera... não vê eu no *balé*... (olha para trás verificando se a criança 5 que é sua mãe, se aproxima)” (Registro da Observação, 8 – 28/10/2011).

Para ela não há mais novidades, o imediatismo das exigências familiares a conduz a se esforçar para viver o tipo de dança mais refinado e apreciado socialmente, para viver a modernidade, parece deixá-la confusa e perdida. Talvez ela precise de mais tempo, talvez ainda não se sinta preparada para se apresentar num espetáculo de *balé*, mas o tempo urge, as coisas têm que acontecer, sua mãe e a sociedade pedem resultados imediatos e a arte de dançar *balé* requer treino, persistência porque “o ser humano tem seu tempo de aprendizado, sua temporalidade, mas o tempo inventado pelo sistema pós-

moderno não nos permite mais vivenciar a temporalidade, e isso nos entendia em escala sutil, mas recorrente” (GEGE, 2008, p. 141).

Talvez a criança 1, filha, esteja fora da moda e só queira dormir, descansar, ser criança, não ter agenda e, ao perceber que deve cumprir a obrigação de ir ao *balé*, diz:

- Vou me maquiar para ir ao *balé*. (diz se afastando do cenário do jogo) - Aiii! (diz irritada). Graças a Deus que vou faltar no *balé*. (diz deixando o local do jogo e indo para a sala de aula).
- Você faltou mesmo...não deu tempo nem de se maquiar? (indago)
- Não vou no *balé* hoje... (continua andando).
- Ah! Não vai mesmo? Decidiu? (indago).
- Decidi. (confirma a criança 1).
- E a sua mãe?
- Minha mãe? Ela vai entrar.
- Vai entrar para onde?
- Lá... (aponta para a sala de aula onde as outras colegas já estão na sala)
- Por que sua mãe vai entrar lá? (pergunto)
- Porque acabou o jogo. (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

As palavras da criança 1, filha, são contundentes e ela diz enquanto se maquia: “ - Aiii! (diz irritada). Graças a Deus que vou faltar no *balé*. (exclama deixando o local do jogo e indo para a sala de aula)” (Registro da Observação 8 - 28/10/11). Talvez diga isso porque com o fim do jogo consegue se livrar do tédio gerado pelas exigências do mundo ideal e de realizações, criado pelo capitalismo, mesmo que representado em um jogo de papéis. Nesse mundo ideal a ordem é se realizar, por isso, é preciso ter o que fazer nas horas vagas, é preciso correr atrás do lazer do *hobby* e ter um corpo saudável e condicionado. No caso do jogo acima a “filha” é conduzida a usar a roupa adequada, a passar creme e maquiagem na pele, calçar a sapatilha da bailarina para adquirir o pacote completo de tarefas a serem realizadas fora da escola, sustentar o negócio rentável do lazer, da prática de algum esporte ou de algum *hobby*.

As falas abaixo mostram que a criança 1, filha, se vê perdida fora do ambiente escolar, lugar formal para onde deve se dirigir todos os dias, para estudar – seu trabalho – não sabe o que fazer com o tempo livre e seu desejo lúdico parece fora do lugar porque só se sente bem fora dos padrões exigidos e demonstra isso quando parece não se adaptar quando acentua:

- Não vou no *balé* hoje... (continua andando).
- Ah! Não vai mesmo? Decidiu? (indago).
- Decidi. (confirma a criança 1).
- E a sua mãe?
- Minha mãe? Ela vai entrar.
- Vai entrar para onde?

- Lá... (aponta para a sala de aula onde as outras colegas já estão na sala)
- Por que sua mãe vai entrar lá?
- Porque acabou o jogo. (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

A criança 1, filha, quer mesmo fugir dos padrões normais, fica feliz em ver a partida de sua mãe que a vigia e organiza sua rotina, e, com prazer, faz questão de ver ela entrar na sala de aula, até que a personagem “mãe” se desfaça, “graças a Deus” poderia dizer novamente. Isso fica nítido quando ela responde minha indagação: “- Por que sua mãe vai entrar lá? - Porque acabou o jogo” (Registro da Observação 8 - 28/10/11).

Aparentemente, a criança 1 não quer sentir o prazer de dançar, não quer corresponder aos padrões normais, quer fugir do engano do prazer como fim em si mesmo, não quer saber de fazer alguma coisa útil, rentável, em seu tempo livre, quer libertar-se a si mesma, porque “se fazer *nada* é contemplar, refletir e brincar emancipados do *tic tac* da bomba do tempo [o despertador] sem uma finalidade pré-estabelecida, defendemos a existência do fazer nada! Pratiquemos o nada! Faremos nada!” (GEGE, 2008, p. 145).

Uma vez apresentado e analisado este último o jogo *Balé da solidão* procuro sintetizar as ideias elaboradas ao longo deste capítulo. Elas remetem à conclusão de que a questão de gênero intriga as crianças no jogo de papéis, por meio dele, sentem a pressão do controle de seus corpos e de suas atitudes para serem bons rapazes, meninas exemplares. As crianças constroem suas consciências partilhando do diálogo universal no qual sentidos e significados eclodem e são empregados pelos sujeitos para descortinar seus pontos de vista, suas preferências e suas vivências com relação ao que seja menino e menina na sociedade atual.

O envolvimento das crianças em pesada agenda é escancarado por suas manifestações verbais ou não e, por meio da atividade do brincar que realizam no campo de pesquisa, mostram o mundo que lhes oferecemos, com as cobranças e valores que lhes transmitimos. Assim seguem, construindo o mundo, a vida e constituindo-se a si mesmas por meio do jogo de papéis.

Conclusão

Ao apresentar esta parte do trabalho, sou impulsionada a lembrar os motivos que me levaram a estudar a influência da linguagem no processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis. Busco, novamente, esses rastros porque, a partir das provocações surgidas nos contextos históricos e sociais que me abrigaram, posso hoje estabelecer um olhar um pouco mais apurado sobre este objeto de pesquisa e tirar algumas conclusões dos meus estudos de doutorado.

O tema *jogo de papéis* me intriga desde 1993, quando iniciei meu trabalho como professora de Educação Infantil e, à medida que me envolvia nesse universo e avançava no percurso como professora-pesquisadora, percebia que as vivências das crianças, quando brincavam, poderiam ser partilhadas na universidade, onde fortalecia meus ideais e reconceitualizava a função do educador como mediador do processo de aprendizagem do jogo de papéis.

As transformações na forma de eu enxergar esse objeto de pesquisa e de media-lo junto às crianças, mudava radicalmente minha prática pedagógica na medida em que aprofundava meus estudos sobre o tema, gerando outro desejo, o de partilhar minhas descobertas teóricas e ideológicas com minhas colegas professoras. Essa intenção me conduz agora a olhar para trás e verificar as conclusões possíveis de serem apreendidas deste trabalho que envolveu quatro anos de pesquisa.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados tendo em vista a comprovação da hipótese de que a linguagem exerce papel central no processo de aprendizagem e complexificação dos jogos de papéis. Minhas atenções também se voltaram para a busca de compreensão de como a linguagem media esse processo e percebi que ela aparece nas enunciações proferidas pelas crianças que mostram suas impressões da sociedade e as maneiras como vêm se constituindo como personalidades. Por meio da linguagem, as crianças aprimoram suas brincadeiras e enriquecem os enredos nelas apresentados.

Conforme assinalado, o objetivo central deste trabalho consistiu em compreender se e como a linguagem é utilizada como instrumento na construção e na complexificação dos jogos de papéis bem como os objetivos específicos: verificar a influência das relações dialógicas entre os sujeitos pesquisados; compreender os papéis sociais representados por meio da brincadeira, o contexto em que as crianças se apropriam dos significados e dos sentidos presentes nos diálogos e, do enfoque alienado do jogo de papéis; buscar um entendimento das interações dialógicas nas brincadeiras;

das relações humanas representadas nessas brincadeiras e de alguns aspectos das relações humanas presentes na sociedade atual que envolvem as crianças.

A Metodologia de Pesquisa Etnográfica Interpretativa foi então empregada e me instrumentalizou para prestar atenção às manifestações orais ou não das crianças e facilitou o processo de produção de dados realizada por meio da entrevista, da observação e da gravação em áudio como instrumentos de produção de dados. Também foram empregados os instrumentos de organização de dados tais como caderno de registro e transcrições. Já a apresentação dos dados se deu sob forma de núcleos temáticos agrupados denominados: *Papéis relevantes e subalternos/temas proibidos*, *Sentidos e significados/papel do professor*, *Linguagem e ideologia* e *Questão de gênero*.

Enfatizo minhas impressões sobre a função do professor porque, conforme asseverado por Elkonin (1987, 1996), o jogo de papéis é atividade principal da infância, de 3 a 6/7 anos, promove o desenvolvimento global da criança elevando esse desenvolvimento a um outro nível. Como Mello (s/d *in mimeo*), acredito que brincadeira é coisa séria, que o professor deve desconfiar de atitudes voltadas para a antecipação da escolaridade e para a abreviação da infância como pretexto para construirmos uma sociedade mais promissora. Essa obviedade, partilhada por pais, psicólogos, pedagogos e pela sociedade em geral (MUKHINA, 1996), apresenta o óbvio como empecilho para o desenvolvimento da consciência crítica do educador (MELLO, 1996).

Nesse sentido, o professor é visto não somente como um recreacionista que atua de forma espontânea com relação às aprendizagens e ao desenvolvimento infantil, mas planeja suas intervenções no jogo de papéis de maneira criteriosa e fundamentada teoricamente, com vistas a provocar as crianças a se desenvolverem plenamente por meio desse e de outros fazeres que envolvem a rotina escolar.

Assim me coloco porque vivenciei, no campo de pesquisa, situações que ainda mostram o quanto o canto da sereia encanta as práticas pedagógicas, muitas vezes, abarrotadas por compromissos que sobrecarregam o professor e o conduzem a aproveitar o tempo do parquinho, como costumamos chamar, para realizar tarefas que o impedem de prestar atenção no que as crianças estão dizendo, de ver e sentir suas necessidades de intervenção rápida, oportuna e intencionalmente direcionadas para o processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis.

Sou professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, entretanto, minha posição exclusiva de pesquisadora, agora no doutorado, me colocou em posição

privilegiada no campo de pesquisa. Além de poder circular com alguma bagagem cultural a respeito do tema deste estudo, pelos espaços escondidos escolhidos pelas crianças para brincarem, não tinha mais a preocupação com sondagens a serem entregues para a categorização dos níveis de apropriação da leitura e da escrita das crianças (FERREIRO, 1985 a, b), não me via às voltas com cadernos para serem corrigidos e tarefas para serem organizadas nos cadernos das crianças. Liberada dessas e de outras atribuições, enquanto as crianças brincavam, me entregava a seus convites para com elas interagir, conseguia observar as atitudes dos professores e das crianças a fim de registrá-las, organizá-las e atribuir-lhes um sentido, dispo de uma estrutura objetiva favorável ao meu envolvimento com o oneroso trabalho de pesquisa.

Ressalto a importância dessas circunstâncias porque, conforme discutido, as professoras pesquisadas apresentavam atitudes denotativas de sua preocupação em manter a rotina burocrática escolar em ordem aproveitando o tempo livre das crianças. Conforme relatei, elas eram vistas, sentadas longe das crianças, até mesmo em suas mesas de trabalho, realizando atividades consideradas pedagógicas.

As participações que chamavam a atenção remetem às vezes em que as professoras podiam ser vistas encerrando as brincadeiras ao solicitar que as crianças guardassem os brinquedos, chamando-as para ficarem em seu campo de visão a partir da sala de aula, de onde, vez ou outra, olhavam através de espaçosa vidraça que lhes permitia visualizar grande parte do campo de pesquisa. Quando as crianças se escondiam para brincar fora de seu campo de visão eram avisadas para não fazê-lo, no entanto, elas insistiam em brincar em lugares escondidos aos quais eu tinha acesso porque circulava o tempo todo pelo espaço onde realizavam suas ações lúdicas.

Ao me envolver como observadora participante, entrosada no ambiente escolar, tive condições de dar vez e voz às crianças e mediar o jogo de papéis com contribuições interessantes que redundaram no enriquecimento desse fazer por parte delas. Quantas vezes era recebida de maneira eufórica pelas crianças que me abraçavam e diziam “Vamos brincar?.” Percebiam que eu estava lá, disposta, amigável, com tempo e preparo para com elas partilhar de suas descobertas, impulsioná-las para zonas de desenvolvimento proximal cada vez mais amplas e distantes, consciente de que a inserção do brincar na rotina escolar promove, paulatinamente, um salto qualitativo no desenvolvimento das capacidades humanas como a concentração, a memória, a organização do pensamento por meio da fala, as representações simbólicas e conduz a

criança a se desenvolver nos aspectos cognitivo e afetivo (LEONTIEV, 1988 b ELKONIN, 1987, 1998; MUKHINA, 1996; VYGOTSKY, 2002).

Os autores acima me ofereceram elementos para que enxergasse as brincadeiras como momentos únicos, irrepetíveis porque enfatizam que, a substituição do brincar por outros tipos de exercícios e atividades ditas produtivas, voltadas para o desenvolvimento de funções psíquicas separadas como a imaginação, a memória, o pensamento, a vontade, a percepção, dentre outras, se constituem em outro canto da sereia a apresentar-se como outra obviedade que impede a reconceitualização do papel do educador nessa importante atividade infantil.

Com esta visão, valorizava cada minuto que passava com as crianças em turbulento barulho, sentia sua movimentação, ouvia seus gritos e suas investidas no espaço aparentemente desorganizado. Sabia que os processos acima referidos, são perceptíveis e mensuráveis no jogo de papéis, embora sua manifestação só seja notada porque ocorrem mudanças profundas na personalidade e na consciência da criança, ainda que, aparentemente, menos visíveis (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1987).

Essa sensibilidade se intensificava na medida em que eu compreendia e explorava a abordagem metodológica deste trabalho e sentia a importância da pesquisa etnográfica interpretativa (GRAU e WASH, 2003) como forma de mergulho na realidade escolar onde interagiu com os sujeitos pesquisados. Nesse contexto, a observação, a gravação em áudio e a entrevista informal me instrumentalizaram para produzir os dados que considerava possíveis de serem explicados pela teoria que fundamenta esta pesquisa. Procurava então me deslocar para o mar das vivências das crianças, direcionando meu olhar para o local exato onde poderia encontrar e fisgar indícios que pudessem contribuir para um entendimento do foco deste estudo. Esses dados eram registrados o quanto antes em meu caderno de anotações e em fotografias exploradas quando considerava necessário e, assim, entre transcrições e organização dos dados em núcleos temáticos, estava eu sendo transformada por essas ricas experiências. Desse ponto de partida, as interpretações e atribuições de sentido às manifestações verbais e não verbais das crianças, as tarefas se tornavam cada vez mais complexas. Não bastava apenas descrever com precisão o que acontecia no campo de pesquisa, era necessário me apropriar da capacidade e de alguma forma registrar essas descobertas tendo em vista o produto final, esta tese. Meu desenvolvimento foi amplo, por isso, reitero que considero indispensável partilhá-lo com minhas colegas professoras e com

outros eventuais leitores para se encontrarem novamente e se completarem de alguma maneira.

Minha preocupação em torno das atitudes do professor, no tocante às intervenções no jogo de papéis, se devem ao fato da importância dessa atividade nesse momento da vida das crianças. Mais do que isso, se deve ao fato de que não basta a elas terem desejo de brincar, porque, embora a vontade seja um marco da personalidade humana, ela é apenas uma de suas manifestações.

Sobre essa questão, Leontiev (1981, tradução nossa) sublinha que

a vontade, sem dúvida, não é a origem nem tampouco inclui a essência da personalidade, sendo somente uma de suas manifestações. A base real da personalidade é a estrutura especial do conjunto de atividades do sujeito, que se apresenta em determinada etapa de suas relações com o mundo.

Essas ponderações mostram a responsabilidade do professor que pode ajudar as crianças a se constituírem como sujeitos promovendo a brincadeira na rotina escolar. No entanto, essa tarefa não é fácil e requer do educador mais do que vontade, preparo teórico e condições objetivas de trabalho.

Elkonin (1987, 1998) alerta para as possíveis dificuldades de o professor entender as nuances envolvidas nesse fazer. Ele pode se sentir sem autoridade diante das crianças que “bagunçam” enquanto brincam e essa movimentação pode impulsioná-lo a abreviar o tempo do brincar ou preteri-lo em função de manter a ordem, ver as crianças apresentando um produto final para as tarefas propostas. O autor mostra ainda que o perigo do entendimento do professor acerca da importância do jogo no desenvolvimento infantil está nos extremos; ora ele deixa as crianças brincarem à vontade, sem se quer circular pelo espaço onde se movimentam, conversam, se desenvolvem, se enriquecem culturalmente, ora interfere tirando-as desse importante fazer envolvendo-as em tarefas.

No campo de pesquisa, existia ampla estrutura para que as crianças pudessem brincar à vontade. Elas dispunham de um tempo na rotina escolar, de um amplo e provocativo espaço físico, possuíam muitos brinquedos, além do mais, 45 crianças interagiam nesses momentos, mas, do meu ponto de vista, faltava o mais importante, as intervenções do professor.

As atitudes e interferências pedagógicas intencionais e planejadas podem fazer a diferença no processo de aprendizagem do jogo de papéis. Conforme assinalam Elkonin (1987, 1998), Mukhina (1996) e Leontiev (1988 b), não basta disponibilizar

recursos e oportunidades para que as crianças brinquem, é preciso proporcionar-lhes vivências para que tenham não só com o que brincar, mas do que brincar. É preciso levá-las para passear, ler para elas e com elas, promover atividades que ampliem seu universo Cultural e também é necessário interagir com elas enquanto brincam.

Brigas no campo de pesquisa, disputa por brinquedos, falas em voz alta e simultâneas, negociações de papéis, discussões acirradas sobre papéis subalternos que ninguém queria representar foram por mim vivenciadas. Nesses momentos, percebia a importância da atuação do professor identificada pelas crianças em minha pessoa quando as ajudava a resolver conflitos, quando participava de seus jogos se fosse convidada e a manter a discricção, quando considerava pertinente deixar que se entendessem, enxergando-as como sujeitos capazes de interagir e de se colocar diante de situações inusitadas.

Além disso, eu procurava observar a atividade do brincar organizada espontaneamente pelas crianças. Eu fazia, porque, conforme Duarte (2006), esta é uma estratégia importante para analisarmos a reprodução de papéis alienados e realizar intervenções precisas, enriquecendo esses momentos com questionamentos ou sugestão de mudanças no jogo. Entretanto, como estava sozinha no campo de pesquisa, as observações eram apenas registradas e pouco questionadas por mim, dado meu envolvimento total no trabalho, o que dificultava uma visão mais crítica e apurada do fenômeno. Essa peculiaridade da pesquisa redundava na ausência de intervenções em alguns temas ou enredos repetidos pelas crianças que enfocavam atitudes de preconceito, estigma, questão de gênero, dentre outros. Além disso, me preocupava com o registro minucioso das situações o que, de alguma forma, me trazia dificuldades para interferir nos jogos ou para me envolver em todas as situações lúdicas para as quais os sujeitos solicitavam sua presença e até mesmo sua intervenção.

Após conhecer o trabalho do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial Teoria histórico-cultural) (NUNES, 2013), me conscientizei de que poderia ter superado ainda mais o espontaneísmo em algumas situações observadas e realizado intervenções ainda mais intencionais no tocante à conscientização das crianças a respeito de papéis sociais em que o homem pode ser solidário, colaborativo, bom, prestativo enfim, mais humano. Se tiver a oportunidade de trabalhar com um grupo de pesquisadores voltados para o objetivo de provocar nas crianças o desejo de alternar e questionar os papéis alienados que representam, meu olhar será outro, renovado e amadurecido.

Em muitas ocasiões, constatei que as crianças empregavam a língua e a linguagem para se comunicarem, aprenderem a organizar e a concatenar suas ações com as dos companheiros e a ajudarem-se mutuamente. Essa tarefa se destacava a cada vez que os encontrava no turbilhão onde conviviam. Essas contribuições do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil é prevista por Mukhina (1996).

As manifestações infantis eram por mim identificadas graças aos estudos de Elkonin (1987, 1998), Mukhina (1996), Vygotsky (2002), Leontiev (1988 a, b), dentre outros, que mostram a importância da linguagem para a aprendizagem e aperfeiçoamento do jogo de papéis. Além desses autores, Bakhtin (2003, 2010, 2011) também ressalta a importância da linguagem na constituição da personalidade do homem. Essa linguagem aparece no jogo infantil impulsionando as crianças para entender o mundo que as cerca e nele se inserir. Por meio desse instrumento imaterial complexo, a linguagem, as crianças podem constituir-se como sujeitos de seu tempo e lugar e ser por ela constituídas. A linguagem promove as interações necessárias para que às crianças seja garantido o direito de aprender a brincar, porque essa atividade é histórica, aparece nos primórdios da civilização como uma das formas de interação humana em que elas passaram a ocupar um lugar privilegiado na sociedade, e a ter direito a uma educação especificamente voltada para elas. Nesse contexto, podiam desenvolver ações lúdicas a partir do contato com as miniaturas de ferramentas humanas, não somente para aprender o uso desses objetos, mas, também, para prolongar sua relação afetiva com os adultos. Entender o mundo e pertencer ao mundo é o que buscam as crianças quando brincam.

Percebo, na minuciosa investigação de Elkonin (1987,1998), que o brincar não é natural, não é apropriado pelas crianças de maneira espontânea quando interagem com seus colegas. O autor alerta para a necessidade da valorização dessa atividade, por parte dos especialistas que pensam a educação, a fim de atentarmos para uma formação inicial e continuada de professores que não somente centre suas forças no processo de apropriação da leitura e da escrita, ensinado de forma mecânica e artificial.

Os jogos de papéis apresentados e analisados, ao longo deste trabalho, estão repletos de gestos e, de acordo com Vygotski (1995), estes movimentos se constituem em símbolos; gestos simbólicos com significados sociais, com uma função indicativa, como olhar para trás, apontar, embalar o bebê, dentre outros. Desse modo, a hipótese de que a linguagem fundamenta a aprendizagem e a complexificação dos jogos de papéis foi confirmada sendo possível também concluir que a formação inicial e continuada do

professor é decisiva para que ele possa estar instrumentalizado para valorizar e enriquecer o jogo de papéis, reconceitualizando o seu papel e suas concepções acerca dessa atividade principal da infância.

Essas ponderações me levam a concluir que a linguagem fundamenta o processo de aprendizagem e complexificação dos jogos. Por meio dela e nela, as crianças parecem explicitar que alguns papéis são considerados subalternos na brincadeira e alguns temas são vistos como proibidos para serem neles abordados. Talvez essa atitude seja a representação de ideias que circulam no meio social onde vivem as crianças, uma vez que, nele, é comum escutar que é preciso estudar para ser alguém na vida, para que as crianças não tenham que “puxar carroça” como alguns seus parentes mais velhos, ou, ainda, que é preciso estudar para ser alguém na vida e não precisar ser lixeiro ou ter que limpar a casa dos outros como empregadas ou ser babá. Por outro lado, a compreensão de que alguns temas são proibidos pode decorrer do fato de, no momento do brincar, estarem reunidas crianças de diferentes níveis econômicos, sociais e culturais, nos quais, comumente, se valoriza a pessoa que não rouba, não mata e que é pacífica.

Dentre os papéis subalternos identificados, estão as funções de babá, de empregada, presidiária e de bebê, e a negação pela representação do papel de bebê parece relacionada à necessidade de as crianças representarem papéis desafiadores que exigem algo muito além do habitual. A repulsa das crianças por papéis como bandidos, empregada ou babá denota que os consideram de segunda categoria porque nelas são realizadas tarefas secundárias e pesadas tais como limpar as casas, cuidar de bebês que choram e que se encontram sujos. Também apresentam repulsa por papéis associados a presidiários e bandidos, mostram que os enxergam como elementos socialmente estigmatizados e condenados pela sociedade, porque não apresentam atitudes condizentes com o homem de bem. Dentre os temas proibidos, estão a abordagem da vida no cárcere, a violência, a venda de crianças e a bandidagem. Ao se negarem a representar os papéis e ao aceitarem a representação de papéis como o de pais, enfermeiras, cabeleireiros e professores, as crianças mostram, em sua enunciação, o diálogo universal por meio do qual vêm se apropriando das ideias de que o ideal é ser gente boa no mundo, ter uma profissão, como a de cabeleireiro na qual o trabalhador pode cortar os cabelos das pessoas, a profissão de enfermeiro que aplica injeções e cuida da saúde das pessoas, e de professor que ensina informática. A exploração desse contexto se deu sempre com minha intervenção e foi muito pouco influenciada pela intervenção dos professores das turmas.

Estes indícios parecem apontar para o fato de que as crianças estão preocupadas em reproduzir modelos de personalidades que apresentam ações positivas que unam as pessoas, as tornam melhores, as ajudam quando doentes ou são ainda associadas à possibilidade de ser o provedor de casa, como mãe ou pai. No entanto, o ócio, o nada realizar parece ser proibido entre as crianças, por isso elas implicam com quem se recusa a aproveitar o tempo livre no campo de pesquisa, com quem se distrai contemplando a natureza e não se movimenta fazendo alguma coisa, desempenhando algum papel. Essa concepção de tempo livre pode apontar para o fato de que as crianças estão se apropriando da concepção de que nosso tempo livre deve ser ocupado com um *hobby*, mesmo que ele cause estranhamento e tédio nas pessoas. Essas ideias parecem se coadunar com o espírito capitalista em que até mesmo o lazer e o tempo livre se transformam em mercadoria, no qual o tempo livre é dissociado do trabalho, é seu aposto e deve ser utilizado para o descanso do corpo esgotado, para seu refazimento a fim de que o trabalhador tenha disposição para executar suas tarefas no trabalho que lhe cansa.

Os elementos empíricos mostram a construção dos sentidos e significados presentes nos jogos infantis e que a valorização das relações sociais e os diferentes sentidos atribuídos aos objetos e às situações lúdicas se relacionam diretamente com as vivências reais dos sujeitos pesquisados. Nesse panorama, elas consideram normal enxergar, por exemplo, o mar ou a estrada de chão das fazendas na areia que circunda a quadra de esportes onde brincam, conseguem visualizar outros objetos e substituem cacos de telhas por frascos de remédios, folhas das mangubeiras por receituários médicos e blocos de anotações ou de lembretes, exploram os finos e pequenos gravetos na função de injeção ou de caneta, veem nos galhos mais grossos e grandes, espadas com as quais se deixam atingir de mentirinha, empregam a um portão de alambrado a função de cama ou de maca, veem as raízes das grandes mangubeiras cercadas por areia, baias e pastos onde tocam o gado e os arrumam para seu transporte.

Nessas situações, buscam entender não só as ações envolvidas nas operações de nadar, realizar consultas nos postos de saúde, transportar gado ou cavalos, mas, principalmente, entender como as pessoas se comportam quando interagem entre si e com os objetos humanos. Quando as crianças se envolvem com jogos de papéis cujos temas são a vida no campo, parecem mostrar que estão se apropriando das relações tiranas ou solidárias que presenciam no dia-a-dia, se intrigam com os modos de ação dos instrumentos humanos, desejam observá-los e reproduzi-los minuciosamente,

quando buscam cumprir as regras dos papéis explorados nos jogos. Concomitantemente a essas demonstrações, as crianças deixam transparecer seu interesse pelas novas tecnologias como a informática reproduzindo atitudes por meio das quais parecem mostrar que a forma de ensino das habilidades envolvidas nessa aprendizagem é mecânica, vem de fora, das mãos do professor, que apenas deixa as crianças tocarem de leve ou observarem como o homem manipula as máquinas, no caso, o computador.

Ao abordarem a questão de gênero me trouxeram elementos ou enunciações as quais já vivenciara, mas que ainda estavam distantes de minha compreensão devido a meu despreparo teórico para atribuir um sentido a essas manifestações. Um olhar mais atento aos estudos da Teoria Histórico-Cultural, às ideias de Bakhtin e de outros estudiosos, me ofereceu subsídios para, de certa forma, avançar no entendimento desse tema. Consegui enxergar algumas nuances como a construção social e histórica da questão de gênero por parte das crianças. Identifiquei a influência de seu entorno que lhes oferece indicativos de que meninos não brincam de brincadeiras femininas e de que meninas devem cultivar jogos de papéis que enfoquem as funções apresentadas na sociedade, aos significados sociais aos papéis masculinos e femininos na sociedade alienada. Entretanto, as atitudes das meninas pesquisadas sinalizam para a apropriação da concepção do modelo de mulher moderna que trabalha como enfermeira e como lenhadora, por exemplo, é chefe de família e decide o destino de seus filhos, orientando-os em suas atividades escolares, familiares busca ocupá-los com fazeres, considerados pela sociedade como apropriados para preencher o tempo livre e a agenda das crianças.

Enfim, penso ter atingido meu objetivo ao confirmar a hipótese de que a linguagem exerce importância vital no processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis e acredito ter conseguido mapear, enfatizando os significados sociais atribuídos aos jogos de papéis e discutindo os sentidos das crianças sujeitos da pesquisa sobre sua participação nesses jogos. Também foi possível captar a visão das crianças acerca da sociedade contemporânea que as abriga e na qual são forjadas as suas personalidades. Com isso, as crianças podem nos conduzir a pensar nossa responsabilidade, não somente como professores e pesquisadores da infância, junto aos quais buscam subsídios para enriquecerem seus jogos e terem garantido o direito de brincar, mas, sobretudo, de construírem novos olhares menos alienados sobre a sociedade contemporânea a fim representarem papéis, pelos quais a solidariedade e a bondade humana sejam a tônica e um mundo mais feliz seja desenhado, e, para que isso aconteça, a atuação dos professores é imprescindível.

Se hoje pudesse escolher um novo objeto de pesquisa, voltaria a estudar o jogo de papéis, focalizando agora a questão de gênero ou sexista com mais profundidade, estudaria o jogo de papéis em ambiente hospitalar, também desejaria participar de um grupo de pesquisadores que fazem intervenções na atividade de brincar, talvez me recolheria discretamente nos quintais ou em realidades estrangeiras para ver como as crianças se constroem por meio do jogo de papéis e ativamente o mantém vivo na sociedade contemporânea, na qual agendas infantis são repletas de compromissos para os quais talvez elas queiram dizer “- Desliga o despertador”, “- Ai, ai vou deitar um pouco,” “- Ah! “Não!..tô cansada não vou mais.”, “ Vou dar uma dormida agora!”

Referências

ADORNO, T. **Tempo livre**. 1995. Disponível em <http://www.unifoa.edu.br>. Acessado em 12/07/2013.

ARENA, D. O astro Anísio Teixeira na galáxia de Gutenberg. In: **Revista História da Educação**, n.16, p.169-176, Set.2004. Pelotas/RS. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acessado em 2/9/2013.

ARENA, D. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**: Junqueira e Marin editores, 2010, p. 169-179.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Bakhtin M. Maria Emsantina Galvão, São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262- 360.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. de F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. In: **Revista Psicologia & Sociedade On-line**, vol.21 no.2, Florianópolis, 2009. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em 20/8/2013.

BEATÓN. A. G. **La persona no enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. 298 f. Disponível em em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/angelaborba05.pdf 19 de setembro de 2012.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 250-273.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006, p. 87-98.

BRAIT, B. e CAMPOS, M. I. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - volumes 1 e 3 – Brasília – DF- MEC/SEF/1998.

_____. **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.

CASTRO, G. O. Marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, L. De; STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 175 - 202.

CLARK, K. e HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COUTO, N. S. **O faz de conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília. 2007.

DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 111-137.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993a.

_____. **A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano.** Perspectiva, Florianópolis, ano 11, n. 19, p. 67-80, jan./jun. 1993b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc>> Acesso em: 23 ago. 2013.

_____. **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.

_____. “Vamos brincar de alienação”? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil:** As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo, SP.:Xamã. 2006, p. 89-98.

_____. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados; 2008. (Coleção: Polêmicas de nosso tempo). p. 39-83.

ELICHIRIGOITY, M. T. **A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana.** In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 181-206, 2008. Disponível em: www.agb.org.br/evento. Acessado em 27/7/2013.

ELKONIN, D. 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.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo.** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Parábola Editorial: São Paulo, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985b.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. In: **Proposições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, n. 3, vol. 14, 2003, p.89-102. Disponível em: <http://pt.scribd.com>. Acessado em 5/8/2013.

_____. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola, Dissertação de Mestrado, 2004. 184 f. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/...20042010. Acessado em 85/8/2013.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FORMENTÃO, F.; HENRIQUES, M. J. **A filosofia da linguagem no estudo da comunicação**. Anais do 4º Encontro dos Professores de Jornalismo do Paraná e o 2º Encontro de Santa Catarina; Disponível em www.Fnpj.org.br. Acessado em 27/7/2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FREITAS. M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** n. 116, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br> acessado em 16/7/2013.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS. M.T.A.; KRAMER, S.; JOBIM e SOUZA, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. Ed.- São Paulo, Cortez, 2007 a (Coleção questões de nossa época; v. 107). p. 57-76.

_____. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. 4. Ed. São Paulo SP, Editora Ática, Eduf 2007 b. Série Fundamentos 107.

_____. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. (2009). Disponível em www.periodicos.proped.pro.br/revistateias. Acessado em 15/8/2013.

GEGE (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO). Na mira do lúdico: do território do prazer à desterritorialização do desejo. In: **Arenas de Bakhtin – linguagem e vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 137-155.

_____. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GHAZIRI, S. M. **Da leitura no impresso à leitura na tela: novas veredas para a formação do leitor na escola**. Marília, 2007. 179 f.: Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

GHAZIRI, S.M; ARENA, D. Ler hipertextos e jogar videogame: Aproximações. In: **Hipertextus Revista Digital** (www.hipertextus.net), n.8, Jun. 2012.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. In: **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: www.proposições.fe.unicamp. Acessado em 2/9/2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GRAUE, E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: Teorias, métodos e éticas. Serviço de educação e bolsas. Fundação Calouste Gulbeinkian/Lisboa. Tradução de Ana Maria Chaves. Revisão científica Teresa Vasconcelos. 2003.

JAPIASSU, R.O.V. **O faz de conta e a criança pré-escolar**. 2001. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index>. Acessado em 21/6/2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Biblioteca Pioneira, 2002.

LAZARETTI, L. M. **Danill Borisovich Elkonin**: Um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. 2008. 252f. Disponível em: <http://www.vigotski.net/ditebras/lazaretti.pdf>. Acessado em 26 de junho de 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, consciencia, personalidad**. Havana, Cuba, 1981. Editorial Pueblo y Educacion.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988 a.

_____. 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, 1988b. p.120-142.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: Revista Brasileira de Educação, 2004, disponível em www.scielo.br <http://www.scielo.br>.

LURIA, A. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MARKUS, G. **Marxismo y “antropología”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: Arce, A.; Duarte, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, v.1, p. 27-50.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MELLO, S. A. **Brincadeira é coisa séria**. Marília: [s.n.], [s.d.], Mimeografado.

_____. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. **Perspectiva**.1993, disponível em <https://periodicos.ufsc.br>. Acessado em 22/08/2013.

_____. **A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador**. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 1996.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.

_____. Concepções de criança e democracia na escola da infância: A experiência de Reggio-Emília. In: **Caderno da F.F.C.**, Marília, v. 9, n.1, 2000, p. 83-93.

_____. Contribuições de Vygotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: J. M. Editora, 2006. p. 193 - 202.

MELLO, S.A.; CAPA, M.A.F. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista educação** v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br>
Acessado em: 19/8/2013.

MILLER, S. A; ARENA, D.B. Constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. Ensino em **Re-vista** – [w.w.w.seer.ufu.br/index.php/em_revista](http://www.seer.ufu.br/index.php/em_revista), julho a dezembro de 2011, vol. 18, n. 2.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil**: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus. Presidente Prudente, 2013.

PADILHA, A. M. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

_____. Quem pergunta precisa saber. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

PETROVICH, A. La imaginacion. In: **Psicologia General**. Manual didático para los institutos de pedagogia. 1980. Moscu. Editorial Progreso.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, S. O. **As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos**. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília. 2013.

SOUZA, J. F. (1995). **Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais**: implicações para a Educação Infantil. Disponível em www.ced.ufsc.br. Acessado em: 6/8/2013.

SOUZA PAN, M.A.G. da. **Infância, discurso e subjetividade**: Uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. 332f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2003.

VAUTHIER, B. “*Auctoridade*” e tornar-se-autor: nas origens da obra do “Círculo de B.M.V.” (Bakhtin, Medvedev, Voloshinov) In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.89 - 114.

VÉNGUER L. e VÉNGUER A. **Actividades Inteligentes**: jugar com nuestros hijos em edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.

VIANA, C. e FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), julho-dezembro de 2009, p.265-283. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf. Acessado em: 5/8/2013.

VYGOTSKI, L.S. **O problema do entorno**. Conferência, 4. 1935, [S.I.]. Mimiografado.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

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.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **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.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico – Livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo. Ática. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo. 2010.

YAROCHEVSKY, M. G. "León Vygotski: à la recherche d'une nouvelle psychologie", in: *Enfance*, 1-2, 118 - 125. **Presses Universitaires de France**, 1989. (Tradução Stela Miller).

Apêndices



















