

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Brincar e Escola: o que as crianças têm a dizer?



Brincar e Escola

O Que as Crianças Têm a Dizer?

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Henrique Paim

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Editora UFC

Diretor e Editor

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof^ª. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^ª. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Brincar e Escola
O Que as Crianças Têm a Dizer?



Fortaleza
2014

Brincar e Escola: O Que as Crianças Têm a Dizer?

© 2014 Copyright by Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Impresso no Brasil / Printed In Brazil

Todos os Direitos Reservados

Editora da Universidade Federal do Ceará – Edições UFC
Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará
CEP: 60.020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)
3366.7499 (Distribuição) 3366.7439 (Livraria)
Site: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO DE TEXTO

Carmen Dolores Saraiva de Sousa
Rogéria de Assis Batista Vasconcelos

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Luciane Silva das Selvas

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Thiago Nogueira

CAPA

Valdiano Araújo Macedo

Editora Filiada à



**Associação Brasileira das
Editoras Universitárias**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

D192c Dantas, Eustógio Wanderley Correia
A Cidade e o comércio ambulante: estado e disciplinamento da ocupação do espaço público em
Fortaleza (1975-1995) / Eustógio Wanderley Correia Dantas - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
190 p. : il. ; 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-178-5

1. Vendedores ambulantes. 2. Setor informal (economia). 3. Planejamento urbano. I. Título.

CDD 381.18098131

À minha filha Rayana, graças a quem aprendi muito sobre o exercício
da escuta, com imenso carinho.

À minha mãe (*in memoriam*), que, como minha primeira professora,
foi pioneira de muitas ideias aqui expostas.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelo amor que sempre me dedicou.

À equipe do Núcleo de Desenvolvimento da Criança, em especial a
Fátima Sampaio, aos pais e às crianças que permitiram minha entrada
no “círculo mágico” do brincar.

“Gostaria que a fala e a escuta, que aqui se traçaram, fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando ao redor do seu centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam, finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se fez.”

Roland Barthes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1 O JOGO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	19
1.1 O Discurso da Psicologia: o Brincar como Mediador do Desenvolvimento.....	20
1.2 O Discurso Sociológico: o Brincar como Prática Cultural	31
1.3 O Discurso Pedagógico: o Brincar no Cenário Escolar	38
2 JOGO, CULTURA E ESCOLA: CONEXÕES EM DEBATE	43
3 JOGO, SUJEITO E LINGUAGEM: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	53
3.1 O <i>Status</i> Semiótico do Jogo.....	53
3.1.1 Analogias.....	56
3.1.2 Especificidades	61
3.1.3 Complementaridades	67
3.2 Bakhtin: Linguagem como Prática Social	73
3.3 O Lugar do Sujeito no Jogo e na Linguagem	81
4 DIÁLOGOS TEÓRICOS: TRADUÇÕES METODOLÓGICAS	97
4.1 Delimitando Problemas.....	98
4.2 Definindo Percursos	104
4.3 Significando os Achados	120

4.3.1	<i>Setting</i> lúdico e <i>setting</i> pedagógico: distinções.....	121
4.3.2	Recursos semióticos: a articulação entre palavra e gesto no jogo.....	129
4.3.3	A peleja do lúdico com o pedagógico: a heterogeneidade discursiva nas vozes das crianças	150
4.3.4	Discurso e sujeito no jogo simbólico.....	159
4.3.5	O jogo no contexto escolar: com a palavra os mestres	179
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
	BIBLIOGRAFIA	205

APRESENTAÇÃO

A vida, às vezes, nos brinda com alguns presentes especiais. Compor a banca de doutorado de Fátima Vasconcelos em 2001 e conhecer suas reflexões sobre o jogo simbólico, o discurso e a escola foi um deles. Saber que essas reflexões se transformaram neste livro que você tem nas mãos é ter a alegria de ver esse presente ser compartilhado.

Nas linhas traçadas de seu texto, Fátima nos leva a ouvir as vozes das crianças sobre o brincar e a escola, e nos provoca a ser sensíveis a essa escuta e à dimensão lúdica que a criança evoca. Longe dos discursos desencantados sobre a escola, ele a problematiza para afirmar seu potencial como espaço formativo de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade.

No contexto midiático contemporâneo, em que nossas crianças são interpeladas por discursos mercadológicos que reduzem o universo infantil ao mundo dos objetos e suas relações simbólicas, transformando-as em consumidoras vorazes de “brinquedos brincados” e marcas de distinção, qual é o lugar do brincar?

Dentre as inúmeras possibilidades de investigar essa questão, este livro nos transporta ao contexto escolar e nos faz ver que é possível estabelecer um contraponto a essa ordem discursiva, por meio do reconhecimento e da valorização do lúdico na formação infantil, que permite à criança produzir sentidos sobre o ato de brincar e o mundo que a cerca e, ao fazê-lo, se gesta como produtora de cultura.

Neste percurso pelos mistérios do lúdico, Fátima Vasconcelos resgata, de modo cuidadoso e refinado, as contri-

buições da socioantropologia do jogo, da psicologia e sociologia da infância, dos estudos culturais e da análise do discurso, evidenciando as diferenças entre a criança/aluno, expressão de relações hierárquicas e verticalizadas, e a criança/brincante, que se define por relações igualitárias entre parceiros do jogo.

Por isso mesmo, a autora nos alerta que o lúdico não pode ser reduzido a simples recurso didático na escola, ainda que ele também o seja. O maior desafio é compreendê-lo em seu potencial de estabelecer-se como atividade autônoma compartilhada, por meio da qual a criança aprende a lidar com as regras, a desenvolver o conhecimento e a lidar com o(s) outro(s).

Assim, quem sabe, como contraponto ao discurso hedonista da sociedade do consumo e da publicidade, que estimula o viver sem limites como estratégia discursiva de sedução do público infantil, a escuta sensível ao brincar da criança pode ser um caminho para resgatar o prazer no espaço escolar, sem abrir mão da sua responsabilidade de problematizar que a convivência humana exige limites, em especial os que decorrem da necessidade de respeito ao outro.

Sinta-se, então, convidado(a) a tomar parte desse jogo!

Ines Silvia Vitorino Sampaio

Vice-Diretora do Instituto de Cultura e Arte
e professora da UFC

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelas práticas lúdicas remonta aos estudos da psicologia sócio-histórica, na vertente vygotskyana, quando iniciei a docência no ensino superior.

A obra de Vygotsky me chegou tardiamente, após a graduação, mas produziu grande repercussão intelectual em mim. Incorporei, então, com entusiasmo, sua abordagem às disciplinas que ministrava.

A grande receptividade e procura pelos minicursos de extensão e formação continuada que ministrei para educadores na segunda metade da década de 1990 motivou a proposta de criação da disciplina Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação da Criança,¹ que hoje integra o currículo do curso de pedagogia da UFC. Desde então, o tema foi definitivamente incorporado às práticas de formação docente do curso, em especial da educação infantil.

Com a criação, em 2004, do grupo de pesquisa Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas (Ludice) agregando professores e estudantes que queriam desenvolver trabalhos de pesquisa sobre as práticas lúdicas e a problemática das identidades no campo educacional no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, demos mais um passo para a consolidação da área de estudo, agora enquanto objeto de pesquisa. Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do grupo estão reunidos em quatro publicações, a saber: *Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo*,

¹ A disciplina é optativa e tem carga horária de 64 horas/aula, distribuídas em atividades teórico-práticas.

em 2004; *Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo*, em 2005; *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*, em 2007; e *Alteridade: o outro como problema*, em 2011, todos organizados por mim em parceria com, respectivamente, Rosa Ribeiro Barros, Maria da Glória Feitosa Freitas, Nelson Barros da Costa e Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Erica Atem.

A publicação de 2005, financiada pelo Ministério da Educação (MEC), resultou do Encontro de Cultura Lúdica, Discurso e Identidades na Sociedade de Consumo, promovido pelo grupo Ludice, como atividade do Programa de Extensão Universidade e Compromisso Social: em Busca da Inclusão Social e do Combate à Discriminação, contemplado com o edital Proex/2004/MEC.

Dei início a minha experiência docente no curso de psicologia da Universidade de Fortaleza (Unifor) ministrando as disciplinas de desenvolvimento nas abordagens interacionistas, com especial destaque para a vertente sócio-histórica. Sendo o campo dos estudos sobre educação multirreferenciado, o engajamento na formação de meus alunos de pedagogia cedo exigiu uma ampliação das minhas referências teóricas, conduzindo-me ao campo dos estudos da socioantropologia do jogo e da infância, da linguística e dos estudos culturais quando da realização do curso de doutorado, concluído em 2001.

Desde então, isso foi se intensificando, sobretudo, em função da orientação de projetos de pesquisa quer na graduação, quer na pós-graduação, o que me estimulou a revisitar o texto da tese de doutoramento para pôr em destaque o diálogo teórico-metodológico envolvido no processo de sua construção.

Oferecer um conjunto de instrumentos conceituais teórico-metodológicos, oriundos da socioantropologia do jogo,

da psicologia e sociologia da infância, dos estudos culturais e da análise do discurso para aqueles que tenham interesse na pesquisa dessas práticas, é o propósito desta obra.

Na última década, o tema da infância e da ludicidade ocupou destacado lugar no cenário pedagógico, jurídico e, sobretudo, midiático, produzindo inflexões consideráveis na forma como se passou a perceber o lugar social da criança.

Embora o discurso pedagógico professe a crença numa relação natural entre o lúdico e o infantil, do que decorre sua inclusão como um ingrediente inquestionável das propostas pedagógicas de educação da criança, a pesquisa tem mostrado que as práticas lúdicas são construções sociais (BROUGÈRE, 1995) cujo impacto sobre a formação da pessoa requer abordagens que extrapolem a visão naturalizante ainda presente na educação.

Considero a publicação de nossos trabalhos de pesquisa uma contribuição não só para a interlocução com a comunidade acadêmica, estudantes e colegas pesquisadores do tema, mas também uma oportunidade de registrar e dar visibilidade à produção científica desenvolvida em nossa universidade.

Sendo assim, a partir do texto da pesquisa *Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico*,² que pretendeu analisar o jogo simbólico infantil como uma prática discursiva constitutiva da infância, delineando os elementos que circunscrevem sua especificidade como discurso e a articulação dos recursos semióticos que ele mobiliza na construção de significações, serão abordados alguns aspectos relevantes para situar as práticas lúdicas como um amplo campo de pesquisa.

² Tese de doutorado defendida pela autora em 2001, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, sob a orientação de Ana Elisabete Bastos de Miranda, com financiamento da Capes/Funcap.

Ancorando-nos nas observações de crianças pré-escolares em situações lúdicas, procuramos analisar o processo de apropriação cultural vivido pela criança. A análise do discurso lúdico permitiu pôr em relevo o sentido que a criança atribui ao próprio brincar, sua relação com o contexto pedagógico e como a subjetividade está implicada nesse processo. A natureza desse processo, assim considerado, sugere que o lugar do lúdico na escola pode ser pensado para além de um mero instrumento didático-pedagógico.

O primeiro capítulo trabalha a ideia, aparentemente simples e já naturalizada no pensamento educacional e até mesmo no senso comum, da pacífica relação entre brincar e escola, demonstrando que, embora ela encontre largo apoio entre os profissionais da educação, a transposição didática³ das práticas lúdicas da cultura em geral para o universo escolar abre um recorrente campo de indagações.

Essa via de mão dupla, onde transita o lúdico em direção à escola e a escola em direção ao lúdico, implica mudanças tanto da escola quanto da cultura lúdica, assim como da forma de conceber a infância. Isso exigiu um diálogo com autores, notadamente do campo da psicologia da criança, da sociologia e da evolução das ideias pedagógicas, que permitiram a introdução do jogo na educação como um domínio de indagações recorrentes.

Lançamos mão das teorias do jogo e da linguagem, nas abordagens interacionistas e na abordagem socioantropológica do jogo, para dar conta da articulação entre os dois fenômenos e do lugar do sujeito na constituição do sentido.

³ Expressão utilizada por Chevallard (1985) para significar o processo de transformação que sofrem os objetos culturais quando são incorporados, sob os imperativos didático-pedagógicos, ao currículo escolar.

Problematizamos o tema invocando os limites e possibilidades da transposição didática em relação à brincadeira.

No segundo capítulo, levantamos indagações acerca da especificidade do *setting* lúdico, da organização dos recursos semióticos que constituem o discurso lúdico, conjecturando que tais recursos constituem uma unidade discursiva. A partir de tal hipótese questionamos como esse discurso se articula à linguagem verbal.

O terceiro capítulo trata das articulações entre jogo e linguagem, situando suas analogias, especificidades e complementaridades, os confrontos teóricos que possibilitaram abordar a subjetividade nos estudos da linguagem, desenbocando na análise do discurso. O aporte da linguística da enunciação, na vertente bakhtiniana, e da psicologia do desenvolvimento, na vertente sócio-histórica e winnicottiana, foram as referências teórico-metodológicas que permitiram a delimitação do objeto de estudo e o quadro de análise.

No quarto capítulo, examinamos o *corpus*, procurando estabelecer os contornos do enquadramento do discurso lúdico em relação ao pedagógico, identificar os recursos semióticos e como eles se articulam para construir o sentido, sobretudo o papel da linguagem verbal nesse processo, bem como os aspectos dialógicos expressos na cena enunciativa lúdica. Por fim, sublinhamos os processos de apropriação de significados que ocorrem no jogo e o lugar do jogo na escola em estudo.

As pistas de respostas para as indagações que nortearam a pesquisa apontam o reconhecimento da especificidade da situação lúdica como modalidade comunicacional, bem assim os processos interacionais que nela têm lugar e sua interface com os processos de construção da subjetividade.

Ao final, retomamos a discussão inicial acerca da relação entre jogo e educação, incorporando ao tema as reflexões que este estudo suscita.

Acreditamos que a contribuição deste trabalho consiste em desconstruir a naturalização com que o lúdico é concebido pelos modelos pedagógicos vigentes, ou seja, desescolarizá-lo de modo a permitir a construção de indagações que tenham como referência a experiência das crianças, aqui concebidas como produtoras de cultura, em particular de cultura lúdica. Para a sociologia da infância, é necessário desescolarizar/descolonizar o saber sobre a criança ou, em outros termos, “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (SIROTA, 2001, p. 19).

Tomar a criança como aquele que tem algo a nos dizer implica repensar o modelo de socialização a ela destinado e as abordagens metodológicas adotadas em seu estudo. Com isso, queremos dizer que o texto acadêmico é o testemunho de muitos embates, diálogos, confrontos, enfrentados pelos autores, na tarefa de fazer chegar ao público leitor a possibilidade de partilha de desejos, ideias e ideais que sustentam o trabalho de pesquisa.

1

O JOGO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

O termo jogo pode ser analisado de diferentes pontos de vista e recobre, como veremos adiante, diferentes realidades. Desde o material com o qual se joga, as regras do jogo, o ato de jogar, até uma atividade metaforicamente chamada de jogo, como a sedução, por exemplo.

Para os propósitos da nossa pesquisa, o termo se aplica à atividade lúdica infantil, ou seja, a brincadeira. Ao longo do texto usaremos indistintamente jogo e brincadeira, ainda que eles comportem distinções conceituais.

Inicialmente, procuraremos situar o leitor em relação aos pontos de vista psicológico, socioantropológico e pedagógico, de modo a introduzi-lo nas discussões que fizeram desse tema algo de grande interesse na atualidade.

A escola, seja para coibir ou refuncionalizar, sempre dedicou uma atenção especial ao jogo e nos nossos dias sua valorização é crescente. A psicologia do desenvolvimento, por sua vez, forneceu uma base científica que em certa medida autoriza a inclusão do jogo na prática escolar.

No entanto, a socioantropologia do jogo, concebendo-o como prática cultural, reintroduz novas indagações no sentido de desconstruir as ilusões pedagógicas. É da confrontação desses pontos de vista que iremos tratar.

1.1 O Discurso da Psicologia: o Brincar como Mediador do Desenvolvimento

Trataremos de teóricos que se alinham à corrente interacionista, uma vez que é consensual a adoção de seus pressupostos pelo ideário pedagógico. Ela é professada nas diretrizes curriculares nacionais da educação e se faz presente nos projetos político-pedagógicos da maioria das instituições de ensino, quer públicas ou privadas, ainda que sua tradução pedagógica possa ser problemática em muitos casos.

Pela repercussão que têm suas ideias no pensamento pedagógico, especialmente no Brasil, e por ter elaborado uma das mais importantes teorias do desenvolvimento, iniciaremos com Piaget a discussão do lugar que o jogo ocupa no desenvolvimento.

Poderíamos afirmar que a perspectiva piagetiana acerca do desenvolvimento é realista, uma vez que a realidade objetiva aparece como que exercendo certo tropismo sobre o sujeito que, por fim, acaba sendo capturado. Essa adaptação à realidade se dá à custa do sacrifício das condutas primitivas, que representam modos subjetivos de relação com o mundo externo. Todas as manifestações do egocentrismo, tais como o animismo, o artificialismo e o jogo simbólico, são exemplos dessas condutas. O autor reconhece que o jogo evolui, evolução que sinaliza o processo de desenvolvimento infantil. Assim, postula que inicialmente a criança se envolve em jogos de exercício, que consistem em atos motores cuja satisfação repousaria no exercício de sua repetição. Esse quadro evoluiria para o jogo simbólico. Conceitualmente, o jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta, na qual a criança elabora uma representação em ato de experiências vivenciadas ou imaginárias, é definido

como a vitória da assimilação sobre a acomodação,⁴ processos em cuja inter-relação complementar tem lugar o desenvolvimento. A passagem seguinte atesta essa afirmação:

[A realidade] se dobra aos caprichos de uma assimilação que será deformante por falta de acomodação [...]. A evolução do jogo [...] permite dissociar os diferentes tipos de símbolos, desde aquele que, pelo seu mecanismo de simples assimilação egocêntrica, se distancia ao máximo do signo, até aquele que, pela sua natureza de representação simultaneamente acomodadora e assimiladora, converge com o signo conceitual sem que, entretanto, se confunda com ele (PIAGET, 1978, p. 113, 116).

Como se pode deduzir, Piaget vê no jogo simbólico uma etapa atestadora do desequilíbrio entre assimilação e acomodação destinada à superação no curso do desenvolvimento, representado aqui pelo jogo de regras, terceiro e último nível da evolução do jogo. Acrescente-se a isso o fato de atribuir o desaparecimento de tais condutas a um processo regulador interno. Sendo o real nivelado ao mundo objetivo, não há lugar nessa perspectiva para o cultural, entendido como o real recriado, uma vez que o subjetivo equivale a interno e o objetivo equivale a externo. Essa dicotomia, ao mesmo tempo que ordena o funcionamento dos mecanismos de adaptação, estabelece, desde que regulada por um dispositivo interno, uma

⁴ A assimilação consiste no movimento do sujeito em direção ao objeto, ao qual aplica seus esquemas de conhecimento para abstrair relações generalizáveis. A acomodação, por sua vez, consiste no movimento do sujeito em direção a si mesmo, para modificar seus esquemas de assimilação de modo a adequá-los àquelas características do objeto que, por sua natureza, resistem à assimilação pelos esquemas de que o sujeito dispõe. O equilíbrio entre um e outro garante o desenvolvimento de estruturas de conhecimento cada vez mais complexas.

unidireção interno-externo e limita os desafios da inteligência à conquista de um sistema de regras lógicas.

Devemos, entretanto, a Piaget a consideração do jogo como uma atividade inscrita no âmbito da função semiótica, fruto da evolução psicogenética. Nesse sentido, o jogo é uma manifestação da capacidade de representação simbólica, posto que nele o objeto ou a ação são tratados como significante.

Para Vygotsky (1989a), o jogo é igualmente conceituado como atividade de significação, logo, do âmbito dos processos semióticos, mas, dado seu paradoxal *modus operandi*, é promotor de desenvolvimento. O mérito do autor consiste em ter posto em evidência que o caráter paradoxal do jogo no que concerne às relações fantasia/realidade e desejo/realização é mediador do desenvolvimento.

O primeiro paradoxo refere-se ao fato de no jogo um objeto ou uma ação reais terem seu significado alienado. Em outras palavras, para construir um significado fictício, a criança, contraditoriamente, precisa de um suporte material. Porém, a escolha do suporte não se baseia no critério de semelhança com os objetos construídos na ficção, mas no critério de adequação do mesmo à ação que se quer significar ao brincar.

Nesse processo, Vygotsky vê a inauguração de um novo modo de funcionamento psicológico. A conduta se organiza agora em função da atividade mental e não da atividade perceptual.

Esse procedimento permite o acesso à abstração, uma vez que criar uma situação imaginária requer a capacidade de substituir um objeto ou uma situação real por uma ficcional. Duas crianças, por um momento, passam a ser médico e paciente, e uma caneta passa a ser termômetro. Tais transformações foram, portanto, produto de uma atividade mental de natureza representativo-simbólica.

No entanto, o aspecto cognitivo não esgota toda a importância da brincadeira para o desenvolvimento. A brincadeira é também expressão de desejos, conflitos, ansiedades e outras motivações que adquiriram uma forma objetiva, permitindo com isso a manipulação do mundo interno.

Ao brincar, a criança toma consciência de elementos implícitos nas situações reais. Por exemplo, brincando de médico, a criança toma consciência de vários aspectos da conduta desse personagem, tais como a relação de poder médico/paciente, as condutas inerentes ao papel, que são experienciados no dia a dia sem o distanciamento necessário para percebê-los como atributos do papel. Tal experiência adquire o *status* de atividade consciente, o que implica a emergência do comportamento intencional, ou seja, auto-controlado. Tal interferência no desenvolvimento tem uma contrapartida também no que se refere à atividade volitiva, posto que o jogo oferece ampla estrutura básica para mudança da consciência e das necessidades.

Toda brincadeira encerra um propósito, que é a realização (mesmo que alienada) de um desejo, realização essa sujeita a regras. Numa brincadeira de mocinho e bandido, por exemplo, fica evidenciado que o mocinho pretende capturar o bandido. Porém, se este se entrega sem reagir, está ferindo a regra de comportamento de seu papel, que é o de fugir ou lutar. A supressão dessa regra tornaria a atividade sem sentido.

O paradoxo, nesse caso, é que a realização do desejo requer obstáculos (regras) que retardam sua realização, ao mesmo tempo que, graças ao plano ficcional, são removidos os obstáculos reais, cabendo apenas ao sujeito impôr limites a sua realização.

As necessidades, que até então eram imperiosas, exigindo realização imediata, podem transformar-se em desejos, o

que não só permite como requer o adiamento da realização como garantia de satisfação. Estamos num outro patamar de funcionamento da atividade volitiva, ou seja, a brincadeira contribui para a educação da vontade.

O autor, adotando os pressupostos do materialismo histórico e dialético, postula a contradição como o motor do desenvolvimento. No caso da brincadeira, a contradição, da qual ela resulta, é entre os desejos e a impossibilidade de sua realização.

Essa concepção, portanto, toma distância daquela que vê na brincadeira uma atividade que se mantém à revelia da realidade, situação que deve se resolver pela progressiva adequação ao real, resultado da construção das estruturas lógicas.

Aqui, diferentemente, a brincadeira mantém uma relação dialética com o real, uma solução de compromisso, pois ela precisa dele para existir e existe para negá-lo.

Vale assinalar que o real não se confunde somente com o lógico objetivo, mas também com o cultural, do qual a brincadeira se nutre (o faz de conta é uma reedição de papéis sociais perfeitamente identificados, como os de médico, dona de casa, policial etc.). A criança, nessa situação, é plenamente consciente do real. Não se trata, pois, de adquirir capacidade de adequar-se a seus limites, mas de superá-los através da habilidade de lidar com ambos os planos simultaneamente.

Logo, como toda atividade psicológica superior, a brincadeira conhece dois níveis de realização, um interpessoal e outro intrapessoal. Em geral, ela aparece como expressão deste último nível, mas suas raízes encontram-se no primeiro. Em função desse dinamismo, a brincadeira se modifica à medida que se altera o lugar que a criança ocupa na vida social.

Wallon (1968, p. 78) se pergunta por que é que se deu às atividades por ele denominadas jogo de exercício, jogo de aqui-

sição, jogo de ficção e jogo de fabricação o nome de jogo. Como resposta, afirma: “[...] evidentemente por assimilação ao que o jogo é para o adulto, ou seja, lazer em oposição a trabalho”.

Embora óbvia para o senso comum, essa tese é, segundo o autor, problemática para um cientista, pois, se a criança ainda não trabalha, esse contraste não pode existir para ela, para quem o jogo constitui toda atividade.

Não se pode também, tomando certas características do trabalho como esforço, dificuldade e objetivos, diferenciar jogo e trabalho, uma vez que elas são comuns a ambos. Retomando, entretanto, as semelhanças entre o trabalho e o jogo, o autor conclui que o diferenciador dessas atividades é a intervenção da “função do real” no trabalho e a ausência dessa função na brincadeira.

Com isso, Wallon quer dizer que o que distingue a situação lúdica de uma situação da vida ordinária é que, na primeira, embora as ações possam assemelhar-se àquelas desta última, elas estão imunes aos efeitos da realidade, posto que no plano ficcional não há consequências sobre a realidade. Na segunda, a função de realidade não está suspensa, condição que constringe os atores a agir de modo diverso.

Em resumo, teríamos dois planos. O de primeira ordem, o real, e um de segunda ordem, o ficcional, que, do ponto de vista dos atores, se diferenciam pelo sentido que atribuem a suas ações.

O jogo seria, nessa perspectiva, uma subversão dos constrangimentos impostos ao homem pelas necessidades práticas de sua existência, mas essa oposição, ao invés de significar a negação dessas necessidades, pressupõe-nas. A subtração temporária da função do real supõe a adaptação habitual.

Para Wallon (1968), no que está de acordo com Vygotsky em sua conceituação de jogo, este resulta do contraste entre

uma atividade libertada e aquelas em que normalmente ela se integra. É entre oposições que o jogo evolui, e é superando-as que ele se realiza.

Atividades não libertadas são aquelas que estão sujeitas a uma injunção externa no que se refere a seus objetivos, como a aprendizagem escolar, o trabalho etc., às quais, no entanto, as atividades libertadas, como o jogo, o lazer, a arte etc., tendem a se integrar, sob pena de se tornarem monótonas.

Por essa razão, segundo o autor, o jogo se impõe regras às vezes mais estritas que aquelas das atividades não libertadas. A dinâmica de oposições consiste, portanto, em subtrair do cotidiano suas injunções e, ao mesmo tempo, procurar uma conformação com o real, só que agora no plano ficcional, ou seja, conservando a conquista anterior. Wallon assim expõe a dinâmica dessas relações:

A ficção faz naturalmente parte do jogo, pois ela é o que se opõe à crua realidade. Janet mostrou muito bem que a criança não se ilude com os simulacros que utiliza. Se, por exemplo, brinca às refeições com pedaços de papel, sabe muito bem, ao batizá-los de iguarias, que continuam a ser pedaços de papel.

Diverte-se com sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto. Porque, fingindo ela própria acreditar, sobrepõe aos outros uma nova ficção que a diverte. Mas isso não é mais que uma fase negativa de que depressa se cansa. Em breve precisamos de mais verossimilhança ou, pelo menos, de mais artifício na figuração. Ela obriga-se a realizar uma maior conformidade entre o objeto e o equivalente que lhe procura dar. **Os seus êxitos satisfazem-na como uma vitória das suas aptidões simbólicas** (WALLON, 1968, p. 89, grifo nosso).

Antes de chegar a essas considerações, o autor faz uma revisão crítica de duas teorias que procuram explicar a relação jogo e desenvolvimento, a saber: *teoria da recapitulação* e *teoria da antecipação funcional*.

A primeira postula que o desenvolvimento seria a revivescência das atividades que ao longo das civilizações se sucederam na espécie, enquanto a segunda supõe que o desenvolvimento seria regulado pelo encadeamento de condições fisiológicas que antecipariam o estado adulto. Assim, os jogos seriam a antecipação de aprendizagens que ocorreriam mais tarde.

Wallon (1968) recusa tais teorias, assim como a teoria freudiana que, segundo ele, inspira-se nos mesmos princípios. Destaca, nesta última, o mérito de ter reconhecido no jogo o caráter de disfarce da libido. O caráter de simulacro é o que permite a passagem do uso de indícios, ainda ligados ao objeto, ao uso de símbolo, suporte das puras combinações intelectuais.

A concepção winnicottiana do brincar, por sua vez, reúne o legado do materialismo histórico e dialético com o saber psicanalítico. O autor invoca uma área intermediária entre o objetivo e o subjetivo, o espaço transicional, no desenvolvimento da personalidade, espaço no qual estaria o jogo. A ênfase é no caráter virtual das experiências que ocorrem nesse espaço, ou seja, no caráter criativo dessas elaborações. Logo, naquilo que é novo e não no que se repete.

O *insight* freudiano sobre o papel da linguagem no desenvolvimento psíquico nasceu da observação de uma situação de jogo. Freud (1969b) observou que, na ausência da mãe, seu filho de 1 ano e meio de idade se entretinha com um carretel que ele fazia rolar para debaixo de um mobiliário para em seguida recuperá-lo. A criança repetiu o jogo de esconde-esconde várias vezes, acompanhando com uma emissão vocal

exclamativa o desaparecimento (ooo!) e com outra diferente o reaparecimento (aaa!) do carretel. Pressupôs que a criança encenava o modo como lidava com a separação materna. Ao articular a ação de fazer desaparecer/ausência e reaparecer/presença com a emissão vocal, a criança cria a ilusão de domínio pela mediação da linguagem de um acontecimento sobre o qual não tem controle, o que representaria o momento inaugural da construção da esfera psíquica.

Refinando o achado freudiano, Winnicott (1975) postula que nesse jogo a criança, ao simbolizar a ausência da mãe, representa a mãe e a si mesmo. Logo, objeto em transição entre o sujeito e o outro (alteridade).

O autor se expressa nestes termos, ao descrever a natureza paradoxal do objeto transicional:

É hoje, geralmente, reconhecido, eu creio, que aquilo a que me refiro (objeto transicional) não é o pedaço de pano nem o urso de pelúcia que o bebê usa; **não tanto o objeto usado quanto o uso do objeto**. Chamo a atenção para o paradoxo, envolvido no uso feito pela criança pequena, daquilo que chamei de objeto transicional. Peço que o paradoxo seja aceito, tolerado, e não resolvido. Pela fuga para o funcionamento em nível puramente intelectual, é possível solucioná-lo, mas o preço disso é a perda do valor do próprio paradoxo [...]. Este paradoxo, uma vez aceito e tolerado, tem valor para todo ser humano que não viva apenas neste mundo, mas que seja capaz de ser sempre enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e o futuro. É a extensão deste problema que me interessa aqui (WINNICOTT, 1975, p. 9, grifo nosso).

Vê-se que a dicotomia real/imaginário, que recai facilmente na dicotomia falso/verdadeiro, tem pouco poder inter-

pretativo quando se trata de simbolismo ou linguagem, posto que a procura do sentido ultrapassa esse marco interpretativo. Interessa aqui não o que a linguagem expressa enquanto função designativa, mas, sobretudo, o que ela encerra de possibilidades de significação. Vale salientar também que não é o objeto que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado no qual a mãe é experimentada como algo fundido com ele para um estado no qual é experimentada como algo separado e externo.

Creio que esse paradoxo, facilmente aceito pelos psicólogos, porquanto constitui todo o campo de trabalho do terapeuta de crianças, talvez não tenha ainda sido devidamente considerado pelos educadores.

Como educação é quase sempre confundida com desenvolvimento em direção à conquista da objetividade, objetividade que, à medida que vai sendo alcançada, permitiria a assimilação do universo cultural, o espaço de tensão entre o real e o imaginário é sempre de difícil manejo como dimensão constitutiva da relação do sujeito com o mundo dos objetos e das pessoas. Na citação seguinte, o autor procura ampliar o espectro da noção de criatividade de modo a situá-la nessa fenda entre o real e o imaginário.

Tenho esperanças de que o leitor aceite uma referência geral à criatividade, tal como postulamos aqui, evitando que a palavra se perca ao referi-la apenas à criação bem-sucedida ou aclamada, e significando-a como um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa [...]. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A criativi-

dade está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele (WINNICOTT, 1975, p. 95, 100).

A ideia central que pode nos ajudar a revisitar o educativo sob esse enfoque é de que a brincadeira é, a exemplo da definição que o músico Louis Armstrong deu do *jazz*, mais um “como” do que um “quê”. Sendo assim, a questão não se resume em ter ou não ter brincadeiras na escola, quais serão permitidas, em que espaços e momentos, mas, sobretudo, em qual contexto relacional elas adquirem sentido.

As abordagens psicológicas discutidas aqui, postulando um estatuto especial para o brincar, decorrente do papel que este desempenha no desenvolvimento psicológico, podem ser resumidas nos seguintes termos: para Piaget (1978), o simbólico, emergente no brincar, opõe-se à realidade objetiva, mas, enquanto manifestação semiótica, está a serviço da adaptação aos padrões de racionalidade, uma vez que representa um precursor intermediário do pensamento adulto, para o qual tende o desenvolvimento; para Vygotsky (1989a), como já vimos, a brincadeira, em seu modo de funcionamento, é uma solução de compromisso entre o real e o imaginário, razão pela qual potencializa o desenvolvimento, visto que o real é preservado a despeito de ser ressignificado; já para Wallon (1968) e Winnicott (1975), o reconhecimento do paradoxo constitutivo da brincadeira amplia os limites da abordagem psicológica, na medida em que aponta esse modo especial de construção da conduta como necessário à constituição da dimensão humana do sujeito.

Nesse sentido, postula que esse modo especial da conduta, mais do que uma fase do desenvolvimento do sujeito, é uma manifestação de criatividade, ou seja, do dinamismo do sujeito em face de sua herança cultural.

Graças ao legado desses teóricos, o pensamento pedagógico vai reconhecer a importância do jogo no desenvolvimento da criança e vislumbrar sua utilização como instrumento pedagógico, particularmente na educação infantil.

Essa operação é feita à custa de um equívoco recorrente, que consiste em fazer derivar das teorias do desenvolvimento prescrições pedagógicas.

O eco dessas ideias no discurso pedagógico vai se fazer sentir na didatização do lúdico, do que resulta a noção de jogos educativos. Noção problemática no que contém de ambiguidade quanto ao que confere caráter educativo à atividade. Não se sabe se o jogo ou o uso que dele se faz.

Não se trata, portanto, de questionar a importância do jogo para o desenvolvimento e, por conseguinte, a necessidade da escola tê-lo em conta em seu esforço de modelar o desenvolvimento infantil, mas de pôr em relevo os problemas que essa transposição suscita, uma vez que o jogo é antes de tudo uma atividade do domínio da cultura extraescolar.

Para maior clareza dessas questões, examinaremos as contribuições da sociologia para a compreensão da dimensão do jogo como prática cultural.

1.2 O Discurso Sociológico: o Brincar como Prática Cultural

O primeiro trabalho importante nesse domínio, o *Homo ludens*, do holandês Huizinga, edição original datada de 1938, atribui ao jogo um papel civilizatório, ou seja, as realizações hu-

manas no campo do direito, da ciência, da poesia, da filosofia, das artes etc. teriam se desenvolvido graças ao espírito lúdico.

No decurso da evolução de uma cultura, quer progredindo quer regredindo, a relação original por nós definida entre jogo e não-jogo não permanece imutável. Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original. Mas é sempre possível que a qualquer momento, mesmo nas civilizações mais desenvolvidas, o “instinto” lúdico se reafirme em sua plenitude, mergulhando o indivíduo e a massa na intoxicação de um jogo gigantesco (HUIZINGA, 1996, p. 54).

Conforme Benveniste (1947) já apontou, o problema dessa concepção é que compromete a especificidade da noção de jogo, uma vez que toda atividade humana submetida a regras se confundiria com jogo.

Por outro lado, se o jogo é a origem da cultura, ele se encontra noutro plano, nesse caso, num suposto “instinto lúdico”, o que leva Huizinga (1996) a levantar a hipótese do declínio do jogo na cultura contemporânea, na qual a produção de necessidades distancia cada vez mais os homens de suas necessidades primitivas e as formas de expressão da conduta assumem formas muito sofisticadas de controle.

O mesmo autor, questionando as designações de *Homo sapiens* e *Homo faber* atribuídas à espécie humana, conforme a concepção do processo civilizatório tenha por apoio a ra-

cionalidade ou o trabalho, respectivamente, coloca o jogo no mesmo patamar dessas dimensões da vida humana e defende a seguinte tese: “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve [...]. Não quer isso dizer que ela nasce do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter” (HUIZINGA, 1996, p. 1, 193). Em favor dessa tese, o autor procura, no patrimônio linguístico, as marcas do processo embrionário, como, por exemplo, o uso da palavra *play* em inglês para significar brincar e tocar um instrumento ou, no idioma chinês, o uso da palavra *jogo* para significar uma extensa lista de atividades cujo traço comum é se opor à seriedade.

O jogo é, assim, tomado como fenômeno cultural e histórico, embora o autor também afirme ser uma herança comum aos homens e animais e, algumas vezes, utilize o termo instinto para referir-se ao jogo, ideia insustentável dentro de tal perspectiva. O autor adverte, porém, que sua incursão pelo tema é de natureza histórico-especulativa, de cujo caráter não se deve esperar o rigor de um empreendimento científico.

Entretanto, seu trabalho é uma importante contribuição para o desenvolvimento do tema, uma vez que reúne um significativo acervo de reflexões e observações sobre a relação entre jogo e cultura.

Seguindo a *démarche* de Huizinga, Roger Callois (1986), na obra *Los juegos y los hombres*, primeira edição datada de 1967, cujo projeto é fazer uma sociologia do jogo, retoma a ideia do caráter civilizatório dos processos envolvidos no jogo. Esse caráter decorreria do fato de o jogo, ao significar prazer e invenção, mas também disciplinamento dos instintos, pela aceitação de regras, oferecer um modelo controlado da realidade que permitiria o aprendizado de habilidades necessárias

para enfrentar desafios em outros contextos. Tais habilidades se diferenciariam segundo as variadas modalidades de jogo.

Rejeita, no entanto, a concepção anteriormente exposta, para a qual o jogo representaria formas residuais de atividades que perderam, no curso da história, o caráter de seriedade, e o vê como o fundamento de toda atividade cultural, argumentando que crianças brincam de simular atividades que ainda têm seu lugar no seio da cultura. Logo, a mesma atividade ocorre nos dois registros, de jogo e seriedade, numa mesma cultura.

Sua contribuição para a discussão do tema parece residir em deslocar a antinomia jogo como fonte da cultura e jogo como formas residuais da cultura para o plano das simultaneidades, como é sugerido no texto seguinte:

O espírito de jogo é essencial para a cultura, porém, no transcurso da história, jogos e brinquedos são resíduos dela.

Como supervivências incompreendidas de um estado caduco ou tomadas de empréstimo de uma cultura alheia, privados de sentido naquela em que foram introduzidos, os jogos sempre aparecem fora do funcionamento da sociedade em que se lhes encontra. Nela é apenas tolerado, enquanto numa fase anterior, na sociedade em que surgiram, eram partes integrantes de suas instituições fundamentais, laicas ou sagradas [...]. Sua função social mudou, mas não sua natureza. A transferência e a degradação sofrida lhes despojaram de sua significação política ou religiosa. Porém, essa decadência não tem feito senão revelar, isolando-se, aquilo que continham em si e que não era outra coisa senão estrutura de jogo (CALLOIS, 1986, p. 108-109).⁵

⁵ Tradução livre da autora.

Henriot (1989b), tentando um apuro conceitual maior, chega a uma conclusão contrária. Afirma que são os processos de nomeação que permitem fazer equivaler diferentes realidades chamadas de jogo, que, no entanto, permanecem irreduzíveis a uma definição que não seja tomada em relação à própria prática cultural da nomeação. Nesse sentido, o jogo não é uma estrutura estável, mas uma realidade capturada pela linguagem, a partir do que passa a adquirir esse sentido cultural.

Brougère (1995), seguindo a mesma *démarche*, vê no jogo um produto da cultura. Afirma que no conjunto das atividades humanas algumas são assim designadas. Tal processo de designação está subordinado a uma interpretação, de tal modo que o *ludus* latino não é igual ao *jouer* francês, uma vez que não é o comportamento que delimita uma conduta como brincadeira, e sim o sentido que ela adquire num determinado contexto cultural. Assim sendo, as condutas às quais se aplicam essas designações são aprendidas pela criança nas interações de que participa, inicialmente como brinquedo da mãe, depois num papel mais ativo e, em seguida, como parceira.

Logo, há uma cultura preexistente que define o que é jogo e suas formas de operacionalização, de tal sorte que, mesmo quando solitário, implica uma atividade cultural que requer assimilação personalizada para cada nova atividade lúdica.

Sua hipótese é de que existiria uma cultura lúdica, constituída pelos parâmetros através dos quais uma dada sociedade interpreta uma atividade como jogo e que fornecem referências intersubjetivas ao jogador para assim interpretá-la. É essa transmissão e uso que, particularizando-se, aplicando-se a variados temas, diversificando-se segundo diferentes condições de realização, enriquece a própria cultura lúdica.

Nessa concepção, o jogo, ao invés de produtor de cultura, é um produto cultural, dotado de uma certa autonomia: “[...] quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações pessoais” (BROUGÈRE, 1998b, p. 32). Assim a cultura tem precedência sobre o jogo e a contribuição deste para a mesma restringe-se à própria cultura lúdica.

Nesse sentido, vale ressaltar que a cultura lúdica é tributária da cultura em geral, de tal sorte que a televisão e o brinquedo, por exemplo, fornecem novos conteúdos e, às vezes, esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica. Quanto aos brinquedos, podemos falar de uma cultura lúdica adulta que produz um conjunto de significações, embutidas nos artefatos produzidos para as crianças. No que se refere a esse aspecto, assim se expressa o autor:

Esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas às crianças. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas (BROUGÈRE, 1998b, p. 29).

Evitando a antinomia condicionamento *versus* inventividade, o autor insiste na necessidade de considerar os dois aspectos para dar conta da complexidade do processo de produção de significação que aí tem lugar.

Ressalta ainda a complexidade dos aspectos envolvidos na experiência lúdica, reivindicando a necessidade de estudos

que aprofundem a compreensão tanto do papel do jogo na cultura como na psicologia do sujeito.

Por fim, chama a atenção para a transformação da cultura lúdica infantil em função dos processos de produção industrial de brinquedos, que, via propaganda, inaugura uma nova relação da criança com esse universo cultural e, por consequência, leva à reestruturação do lugar ocupado por ela na sociedade.

No entanto, essa abordagem reivindica uma autonomia para essa esfera de atividade que dificulta a compreensão das mediações entre jogo, desenvolvimento e escola, ainda que tenha o mérito de problematizar ideias aparentemente consensuais na educação, pois corre o risco de encerrar a cultura lúdica em suas próprias determinações. Segundo as palavras do autor,

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica [...]. O jogo é antes de tudo o lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica. Ver nele a invenção da cultura geral falta ainda ser provado. Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o **jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir** (BROUGÈRE, 2002, p. 27, 30, grifo nosso).

Vê-se que, nessa abordagem, mesmo postulando uma relação profunda entre jogo e cultura, a cultura em geral fornece apenas material para enriquecer a cultura lúdica, que é fonte de sua própria determinação, enquanto o desenvolvimento fornece apenas as condições dentro das quais a cultura lúdica pode se desenvolver. As mediações que revelariam o liame entre o sujeito e a cultura permanecem inexploradas.

Podemos afirmar agora que, graças à contribuição dos teóricos, o jogo ganhou assim destaque enquanto atividade que comporta um modo próprio de funcionamento, específico da infância e distinto de outras condutas infantis, que inscreve a criança num universo cultural, tanto através de suporte material específico como da tipificação de condutas transmitidas de uma geração para outra. Por suas características, tais como frivolidade, flexibilidade e ausência de finalidade útil, não só se distingue como se opõe a outras atividades.

O progressivo reconhecimento dessa especificidade deu lugar, na atualidade, a diferentes práticas educativas em torno do jogo dirigidas à criança,⁶ a mais especializada das quais é a ludoteca. Ainda que exista sob diferentes modalidades de funcionamento, esta se constitui num lugar destinado exclusivamente a brincadeiras e jogos. Na ludoteca, o jogo encontra o reconhecimento de sua especificidade como prática cultural da infância.

1.3 O Discurso Pedagógico: o Brincar no Cenário Escolar

É forçoso admitir que a relação entre jogo e educação, da educação grega aos nossos dias, sofreu muitas transformações. Desde a ideia de recreação, passando pela de instrumento didático-pedagógico, de recurso diagnóstico da personalidade da criança, com vistas à adequação do ensino à mesma, até a de valorização da especificidade da infância no contexto da

⁶ Na França, por exemplo, entre as instituições destinadas ao atendimento de crianças de zero a 6 anos, figuram os centros de lazer, os parques, as ludotecas, todos mantidos pelo poder público. No Brasil, os espaços lúdicos vêm crescendo, sobretudo, em ambientes de caráter privado, como escolas particulares, restaurantes, barracas de praia e *shopping centers*, em detrimento dos espaços públicos, o que torna o acesso economicamente seletivo.

cultura. Diferentes relações foram estabelecidas com base em diferentes concepções de criança e de educação.

Para os gregos, o jogo representava um relaxamento temporário e necessário às atividades que exigiam esforço. Ele era principalmente o desenvolvimento da capacidade física a serviço do intelecto – “Corpo são, mente sã”.

Já na Idade Média o jogo era visto como oposto à educação, uma vez que ele é associado ao vício (jogo de azar). Aqui, era a noção de divertimento que predominava, de sociabilidade e de relaxamento das tensões, aspectos que se opunham ao estudo e ao trabalho.

É o Renascimento que reabilita o jogo, atribuindo-lhe valor de conduta que auxilia o desenvolvimento, o que, aliado a uma imagem positiva da infância, favoreceu sua transformação em recurso pedagógico. A valorização da infância arrasta consigo a valorização da atividade que lhe é peculiar, a brincadeira.

A história da educação registra, assim, a partir do surgimento da ideia de infância, no século XVIII, e por consequência da Educação Nova, a transformação do jogo num elemento-chave do projeto pedagógico. O pensamento romântico, concebendo o jogo como expressão de uma abstrata natureza infantil, credita ao mesmo um papel educativo, posto que, nessa concepção, a educação tem por princípio a livre expressão das potencialidades da criança e a esta última agora se associa uma imagem positiva.

Tomar o jogo como princípio de funcionamento pedagógico significa reconhecê-lo como uma atividade cuja execução requer o empenho de competências cognitivas, afetivas e sociais também visadas pela escola e/ou como uma atividade

com potencialidades para otimizar o trabalho escolar. Essa ideia produz uma estreita relação entre jogo e educação, rejeitada quando a ele eram associadas apenas as ideias de frivolidade e lazer.

A ideia de jogo como instrumento pedagógico é herdeira do pensamento romântico que, desde Rousseau (1999), constitui a matriz teórica da educação infantil. Diferentemente de Rousseau, que negava qualquer atribuição má ou boa à natureza infantil, razão pela qual uma educação se justificava, em Fröebel, sendo o homem a imagem de Deus, a manifestação espontânea da criança é o reflexo mais puro dessa natureza divina.

Vejamos como Fröebel (1913), o primeiro teórico a propor um projeto pedagógico centrado na especificidade do jogo, tomando em conta sua materialidade, funcionalidade e significação para a criança, articula os dois termos.

Para Fröebel, brincar é importante porque é a expressão do mundo interno, logo uma atividade que implica um trabalho de elaboração simbólica. A escola fornece os materiais (os *dons*) e a oportunidade de explorá-los livremente. Segundo Kishimoto (2002, p. 64), o eixo dessa metodologia pode ser assim resumido:

1- *dons*, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a orientação da jardineira, e 2- *brinquedos e jogos*, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os *brinquedos* são atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades livres com o emprego dos *dons*.

A intuição original desse autor é de que a livre iniciativa é o elemento verdadeiramente educativo no uso do jogo e, portanto, o aspecto central dessa pedagogia.

Uma vez que o jogo é uma manifestação própria da conduta infantil, a educação deve adequar-se a essa particularidade. O projeto fröebeliano tem o mérito de ter realizado a tradução prática das ideias românticas, mas, sobretudo, de conceber a livre iniciativa da criança como um recurso pedagógico determinante, ainda que sua atividade tenha como suporte um material específico.

O material, o objeto, em si é menos educativo do que as relações que podem ser estabelecidas a partir de sua manipulação, a atividade. Ao professor cabe a escolha de materiais adequados ao estabelecimento dessas relações.

Apesar dessa concepção ter tido uma enorme influência na educação infantil ocidental, no que concerne à introdução do jogo na escola, entre nós, raramente foi praticada observando-se o princípio de autonomia da criança.

Com isso, assiste-se ao reconhecimento da especificidade do jogo enquanto atividade própria da criança, mas, por outro lado, essa especificidade fica obscurecida pelo uso para fins pedagógicos, o que por si já compromete a própria ideia de jogo.

Limitado aos objetivos pedagógicos, o jogo corre o risco de assumir um caráter instrumental mesmo quando, nesse caso, a concepção de educação infantil adotada contemple largamente a iniciativa da criança. Pode tornar-se um mero recurso pedagógico dotado de qualidades para engajar a motivação do aluno numa atividade cujo fim é alheio aos propósitos do jogo.

A utilização do jogo para fins pedagógicos encontrou apoio nas teorias do jogo desenvolvidas no domínio da ciência, em particular na psicologia.

No domínio da psicologia, os trabalhos de Piaget (1978), Vygotsky (1989a), Wallon (1979) e Winnicott (1975) põem em relevo o papel do jogo como atividade que intervém na evolução da capacidade simbólica, assim como na estruturação da psicodinâmica do sujeito, ou seja, tanto no que concerne ao desenvolvimento cognitivo como no que concerne ao âmbito da construção da identidade.

E importante analisar essas diferentes contribuições teóricas para se compreender o peso que elas têm no pensamento pedagógico, avaliar suas limitações e, ao mesmo tempo, demarcar sua distância da aplicação didática que se faz das mesmas.

2

JOGO, CULTURA E ESCOLA: Conexões em Debate

A afirmativa de que o jogo tem um papel importante no trabalho pedagógico com crianças parece óbvia se considerada do ponto de vista dos pais e professores. Porém, se tomarmos em conta o que há de específico a cada uma dessas realidades, essa parecerá uma ideia problemática.

A primeira questão poderia ser: em que consiste a especificidade do caráter pedagógico do jogo? O caráter pedagógico é inerente ao jogo ou funda-se no uso que a escola faz dele? Seguramente a resposta mais plausível parece ser a segunda, mas, nesse caso, poderemos nos perguntar até que ponto o jogo continua sendo jogo na escola.

Brougère (1997), considerando os critérios que definem uma atividade como jogo, tais como a iniciativa da criança, a finalidade não utilitária, vê com ceticismo o lugar do jogo na escola, uma vez que seu reconhecimento no espaço pedagógico é, segundo o autor, mais tributário de uma “idealização naturalista” do que de uma compreensão científica sobre as especificidades do jogo. Esse autor, comparando sistemas pré-escolares da França, da Bélgica e do Canadá, conclui que

[...] a definição de objetivos pedagógicos muito precisos expulsa o jogo da escola. Sua indeterminação faz com que ele não se acomode a não ser a objetivos mais gerais relativos ao domínio pela criança, sob a forma de jogo, de relações com seu ambiente e contexto social (BROUGÈRE, 1997, p. 52).

Essa questão remete à problemática da relação cultura e escola, conforme apresentada por Forquin (1993), a propósito da análise de currículo, e pode ser aplicada a todo conteúdo escolar. Para esse autor, não é possível uma síntese entre os conteúdos curriculares e o domínio cultural, posto que

[...] toda educação e, em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993, p. 14).

Quer seja ampla ou restritiva a concepção adotada, a crescente visibilidade do jogo no cenário das ciências, do lazer e da cultura impõe a qualquer projeto pedagógico a indagação sobre o lugar do jogo na educação escolar.

Porém, considerando que a construção do projeto pedagógico implica um longo e controverso trabalho de negociação entre diferentes instâncias de determinação, cujo poder sofre deslocamentos a todo momento, a relação jogo e educação escolar é sempre problemática apesar dos numerosos estudos já realizados sobre o tema.

Poderíamos igualmente afirmar que a despeito do papel do jogo no desenvolvimento da criança já ter sido largamente invocado, a exemplo da perspectiva vygotskyana, como zona de desenvolvimento proximal, ou seja, capacidade emergente para aprender a partir de interações com o outro, isso não torna evidentes as formas de transposição didática para a prática escolar.

Do mesmo modo, o reconhecimento do *status* cultural do jogo, bem como do papel da escolarização na apropriação da cultura pela criança, não torna evidente o lugar do jogo na prática escolar porque esta última está submetida a interesses

e valores que emanam de diferentes lógicas de ação (da instituição escolar, da família, da criança etc.), por vezes em rota de colisão. As lógicas de ação na escola (SARMENTO, 2000)

[...] são conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa.

Ademais, não podemos esquecer que a prática escolar referencia-se por uma função precisa que lhe confere uma especificidade mesmo que, no caso da educação infantil no Brasil, possamos distinguir historicamente variadas funções: de acolhimento, de socialização, de preparação para o ensino elementar, de cuidado e educação etc. Trata-se do espaço institucional da relação com o saber, cujo suporte é uma relação discursiva, mesmo se tal discurso se ergue sobre uma experiência prática (CHARLOT, 2000).

Por fim, a criança, sujeito ao qual se endereçam essas diferentes práticas e que, enquanto tal, é diferencialmente constituído, é também ator de sua própria experiência, uma vez que impõe, por sua condição infantil, exigências em direção ao mundo adulto e recria as significações que lhe são dadas. Isto posto, é lícito se perguntar: que lógica a criança impõe ao processo lúdico?

A abordagem globalizante da sociologia toma o jogo, ou seu suporte simbólico, o brinquedo, como realidade referencial em relação ao qual a prática pedagógica assumiria um posicionamento que ignoraria ou subverteria a especificidade do mesmo.

Outro modo de abordar o problema, fazendo eco às perspectivas psicológicas já expostas no capítulo 1, é tratar o jogo

como fenômeno mais ou menos restrito ao campo da subjetividade, cuja compreensão estaria suficientemente elucidada. Essa abordagem assume o papel de porta-voz da criança, reivindicando a submissão das práticas pedagógicas aos seus ditames, o que nesse caso negaria a especificidade do pedagógico.

Por fim, as análises sobre o lugar do jogo na escola, ao tentarem encontrar sua justificação no espaço escolar, invariavelmente constataam uma dicotomia entre o projeto pedagógico de um lado e os interesses das crianças concernentes às atividades lúdicas de outro. Mesmo a pergunta: há lugar para o jogo na escola? deixa transparecer um conflito latente entre esses dois domínios. A resposta negativa a essa questão tampouco elimina o problema, posto que a presença do jogo na escola não requer uma decisão administrativa e ignora até mesmo a proibição.

Ariès (1978, p. 111) mostra que esse problema não é recente. Afirma o autor que na era medieval os jogos, muito populares nos estratos sociais mais baixos, mas também praticados pelas classes mais abastadas, foram alvo de “intolerância absoluta da elite clerical educadora”. Entretanto, “[...] o rigor das proibições nunca foi abalado por sua ineficácia”.

Em 1830, em alguns estabelecimentos, o controle travestiu-se de tolerância para conservá-lo dentro de limites suportáveis. O jogo de azar era tolerado nas escolas mesmo contra a opinião dos professores, desde que com pouco dinheiro e com autorização especial.

Foram os jesuítas, no século XVII, que compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que

pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos (ARIÈS, 1978, p. 112).

Vê-se aqui que um elemento cultural forçou sua entrada no espaço escolar, mas à custa de uma transformação considerável do sentido que lhe era conferido pela esfera da cultura.

A legitimação de um domínio, o jogo, por exemplo, parece colocar em risco a legitimação do outro, a prática pedagógica.

Mesmo na atualidade, esse conflito persiste e, por vezes, é interpretado como uma contradição entre as teorias e práticas dos professores, isto é, os professores no plano do discurso professariam a importância da atividade lúdica para as crianças, mas, ao engajá-las nessas atividades, visariam tão somente às aprendizagens que estas permitem, ou seja, a consecução dos objetivos pedagógicos. O que estaria na base desse conflito?

Desde 1998, o jogo figura nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)⁷ como um dos eixos do trabalho pedagógico, cujo saber é requerido na formação dos educadores e no planejamento de suas atividades.

O desafio se inverteu. Agora, trata-se de preservá-lo enquanto tal sob o abrigo educacional. Tal medida, que se baseia no reconhecimento da importância do jogo para o desenvolvimento, tendo por objetivo o aperfeiçoamento da qualificação docente, repõe o desafio de fazer a transposição didática de uma atividade que é própria de um determinado contexto cultural para o contexto escolar.

⁷ Diretrizes oficiais elaboradas e propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998, com o objetivo de oferecer às escolas subsídios teórico-metodológicos para a efetivação dos novos marcos legais da educação.

Em Fortaleza, nos últimos anos, houve um aumento considerável entre educadores da demanda por cursos e publicações sobre esse tema, bem como um crescente investimento em trabalhos de pesquisas. Esse movimento é indicativo de que o tema ocupa, hoje, um lugar importante no pensamento pedagógico. Vale perguntar: quem reivindica a inclusão dos jogos na prática escolar?

Por outro lado, embora o mercado de jogos apresente um crescimento acelerado, e a opinião pública já tenha incorporado a ideia do valor educativo dos jogos, na escola, seu lugar ainda é controverso e alguns brinquedos são francamente interditos, como as armas, por exemplo. A aceitação do jogo na escola, longe de representar a superação das resistências dos antigos educadores, estabelece novos problemas. Dois aspectos merecem destaque no cerne dessas discussões: 1) a questão colocada por Forquin (1993) sobre a relação cultura e educação; 2) a transformação da representação de infância na contemporaneidade.

O primeiro aspecto remete à impossibilidade de ser feita uma síntese entre o universo cultural e o escolar. Tal impossibilidade resulta do fato de que para o discurso escolar (interno) os elementos da cultura selecionados pela escola e ofertados sob a forma didática estão submetidos à intencionalidade educativa, intencionalidade essa também condicionada a uma demanda cultural, enquanto o discurso científico, obedecendo a outra ordem de determinação, se situaria numa perspectiva externa a essas limitações. Trata-se do caráter normativo da educação que se contrapõe ao caráter especulativo da ciência.

A noção de cultura, implicando assim um polo normativo e outro descritivo, inseparáveis e inconciliáveis, antes de resolver um dilema, repõe recorrentemente os problemas da transposição didática.

Para Forquin (1993), sendo a escola também um mundo social, é forçoso considerar que há uma *cultura da escola*, constituída por seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos, cujo domínio Perrenoud (1995) chama de ofício de aluno. Igualmente, haveria também uma *cultura escolar*, constituída pelo conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, são objetos de transmissão.

Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa, necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa de cultura (FORQUIN, 1993, p. 168).

Necessário se faz lembrar, em referência à obra *A transposição didática*, de Chevallard (1985), que tais conteúdos sofrem transformações em função dessa transposição que requer, por isso mesmo, dos professores competências (vivência cultural) que vão além do domínio de tais conteúdos, ou seja, do conhecimento científico.

Diante do exposto, mais compreensível se torna a difícil articulação do jogo na prática escolar, uma vez que esta é uma arena de negociação entre a cultura lúdica infantil e a cultura da escola.

O segundo aspecto diz respeito à evolução da representação de infância. Como já vimos, a concepção de jogo varia conforme a ideia que a sociedade faz da criança. Como uma atividade perniciosa, quando à criança são atribuídas repre-

sentações negativas, e como atividade formadora, quando é vista como protótipo da inocência.

Na contemporaneidade, graças às transformações decorrentes do lugar da mulher no mundo do trabalho e à consequente redefinição da função maternal, um vigoroso movimento social pela ampliação da cobertura do atendimento à infância, numa faixa de idade cada vez mais baixa, resultou numa crescente visibilidade dessa categoria etária.

A especialização e oferta de serviços dirigidos às crianças (programas de TV, revistas, literatura, jogos, material didático, moda, alimentação, serviço hospitalar etc.), ao lado da luta política pelo reconhecimento de direitos (assistência, proibição de trabalho, reconhecimento da validade legal do discurso infantil em face dos adultos etc.), elevaram a criança à categoria de ator social. Apesar das desigualdades de acesso a essas conquistas nos diferentes países ou dentro de um mesmo país, é fato que a criança adquiriu uma visibilidade sem precedentes históricos.

O mercado de brinquedos e seu aparelho publicitário, conforme mostra Brougère (1990a), marcha passo a passo com a evolução do direito e tem redimensionado o papel da criança enquanto destinatária de brinquedos. Sem dúvida, o direito e o mercado não atribuem à criança o papel de sujeito pelas mesmas razões, sobretudo porque este último, a partir do universo lúdico infantil, dita os novos produtos de consumo.

Seja como for, o que nos interessa assinalar aqui é que tais processos gestam uma nova representação de infância, não mais apenas objeto de proteção, mas também sujeito dotado de uma certa autonomia.

A criança tem um real poder em matéria econômica através de seu papel de consumidor. Ele pesa sobre o mercado. Os fabricantes a seduzem, devem fazer estudos para se assegurar de que seus produtos lhe convenham. A criança é um ator econômico e sabe-se que sua influência não se restringe ao brinquedo. Isto deve ter conseqüências sobre a família. Ela não é mais esta cidadela que isola a criança da realidade social. Os pais não são mais, **bem como as instituições destinadas à infância**, os intermediários necessários entre a criança e a sociedade. Através da mídia, essas crianças têm acesso a uma informação sobre a sociedade que pode ser, em certos casos, da mesma natureza daquela recebida pelos adultos (BROUGÈRE, 1990b, p. 41, grifo nosso).

Após os primeiros anos da infância, a criança inter-vém mais e mais na escolha de brinquedos a serem comprados pelos pais, mesmo quando eles não estão de acordo quanto aos critérios dessa escolha. A propaganda direciona então seus apelos diretamente ao público infantil, conferindo o *status* de *acteur economique* a um público apenas consumidor.

Observa-se ainda, dentro do *marché* dirigido à criança, uma segmentação crescente como na literatura, por exemplo, representativa do reconhecimento de subespecificidades dentro da faixa etária infantil.

A editora Bayard, na França, desenvolve um projeto de publicação infantil para faixas de idade bem diferenciadas (*Popy*, desde 1 ano, *As primeiras histórias*, desde os 2 anos, e *Pome d'api*, de 3 a 7 anos). Cada revista procura contemplar os interesses e competências atribuídas às crianças das diversas faixas etárias, sendo o caráter lúdico dado aos temas tratados

o elemento comum a todas. Tais publicações têm claro objetivo educativo, ainda que destinadas ao grande público. O lúdico aqui está, portanto, claramente a serviço da função educativa.

A escola de educação infantil não pode deixar de sentir o impacto dessas mudanças.

Temos então que o jogo é passível de uma assimilação pela escola como também pode assimilar os interesses educativos de formato escolar. Certamente, é preciso ter em conta que jogo e escola são dimensões da cultura, logo, a oposição escola e cultura precisa ser relativizada. Por outro lado, é forçoso reconhecer que a experiência escolar e a experiência lúdica são construídas em contextos socioculturais distintos, o que confere especificidade às mesmas.

Como veremos adiante, nessa distinção situa-se nosso interesse pelo tema do jogo. Qual a especificidade da situação lúdica? Trabalhamos com a hipótese de que a especificidade dessa atividade reside no caráter discursivo de sua realização, cuja particularidade é conjugar um complexo multissemiótico para produzir sentido, hipótese que tentaremos testar, procurando ler as mensagens que o discurso lúdico veicula e os modos de estruturação desse discurso.

Antes, porém, faremos uma breve discussão sobre a abordagem linguística e sua relação com o jogo, posto que a consideração do mesmo como discurso remete à construção desse conceito no âmbito das teorias da linguagem.

3

JOGO, SUJEITO E LINGUAGEM: Aproximações Conceituais

“Esta língua não é minha, qualquer um percebe.
Quando o sentido caminha, a palavra permanece.
Quem sabe mal digo mentiras, vai ver que só minto verdades.
Assim me falo, eu, mínima, quem sabe, eu sinto, mal sabe.
Esta não é minha língua. A língua que eu falo trava
uma canção longínqua, a voz, além, nem palavra.
O dialeto que se usa à margem esquerda da frase,
Eis a fala que me lusa, eu, meio, eu dentro, eu, quase.”

Paulo Leminsky

3.1 O *Status* Semiótico do Jogo

Se partirmos da hipótese de que o jogo é uma prática discursiva multissemiótica, é tomando como parâmetro a linguagem verbal que considera o jogo algo a ela comparável.

A noção de prática discursiva remete a um conjunto de regras que constroem os sujeitos a operar a comunicação de um determinado modo (sob a forma de um gênero), ou seja, que determinam o que e como algo deve ser dito a partir da posição do enunciador numa conjuntura definida. Logo, não se confunde com texto (que se refere à materialidade do discurso linguístico), mas envolve também o contexto a partir do qual emerge o sentido.

Com base nesse pressuposto, será invocada a reflexão acerca da teoria da linguagem, particularmente aquela levada a efeito

pelos autores filiados aos pressupostos sócio-históricos, para traçar uma compreensão da brincadeira enquanto discurso.

A tese que tentarei sustentar é de que a brincadeira é uma modalidade de discurso, cuja semiose cabe investigar no acontecendo do contexto lúdico. Entretanto, essa forma discursiva não exclui a linguagem verbal, razão pela qual tentaremos agora examinar a articulação entre as duas modalidades de discurso.

Esta tese é mais ou menos defendida pelos estudiosos da psicologia infantil citados neste texto. Entretanto, nem sempre está claramente explicitada a concepção de linguagem que se está invocando, nem aparece uma rigorosa análise conceitual do jogo. Este é um aspecto apontado por Brougère (1998b) como uma falha teórica da psicologia ao tratar do jogo, uma vez que, à exceção de Wallon (1968), nenhum teórico que o precedeu tomou a sério a tarefa de proceder a uma rigorosa análise conceitual do termo.

Quando se fala de jogo, trata-se em geral da palavra utilizada na linguagem comum. 'Jogo' não é um conceito construído do interior da psicologia. Os textos mais importantes remetem à experiência cotidiana do leitor, em que cada um supostamente sabe o que é um jogo, o que é jogo. A psicologia usa uma noção trabalhada pela sociedade, pela língua, freqüentemente sem críticas [...]. O jogo aparece como um comportamento reconhecível, decifrado facilmente a partir da mímica, do riso da criança, e Piaget se atribui a tarefa de explicá-lo. Ele não questiona os quadros do pensamento comum que determinam a percepção do próprio fenômeno (BROUGÈRE, 1998b, p. 24).

Como já apresentamos anteriormente, aparecem em Wallon e Vygotsky a dimensão simbólica da atividade lúdica

e a dinâmica das oposições motivadoras do desenvolvimento, quer seja entre o real e o ficcional, quer seja entre o desejo e sua realização, como aspectos centrais e aproximativos das suas concepções de jogo.

Quanto à articulação entre as noções de jogo e linguagem, é possível encontrar uma aproximação entre os dois autores acima citados e Bakhtin (1995) no que se refere aos pressupostos teóricos, uma vez que postulam uma unidade dialética entre práxis e consciência: Vygotsky (1989a) estabelecendo uma relação entre o uso de instrumentos e a atividade psíquica superior que ultrapassa os limites de uma analogia para se inscrever no plano ontológico; Wallon (1968), ao ultrapassar uma simples cronologia, quando esboça a tese da relação entre o ato motor e o pensamento, afirmando que as reações puramente fisiológicas transformam-se em meios de expressão graças ao caráter geneticamente social das interações de que o bebê participa desde o nascimento.

Os gestos de simbolização, de que o simulacro (jogo) é o exemplo mais concreto, podem facilmente contribuir, na medida em que perdem a sua semelhança imediata com a ação ou objeto, para levar a imagem e a idéia para além das próprias coisas, para um plano mental em que se possam formular relações menos individuais, menos subjetivas e cada vez mais gerais (WALLON, 1968, p. 182).

Bakhtin, rejeitando a concepção “subjetivista individualista” de linguagem, é categórico ao afirmar: “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” (BAKHTIN, 1995, p. 112).

Por fim, os autores citados comungam com a ideia de interação como categoria determinante do processo simbólico.

Vejamos as interfaces entre jogo e linguagem, articulando suas semelhanças e diferenças. Inicialmente, apresentaremos as analogias entre linguagem verbal e brincadeira para, em seguida, destacar suas especificidades e relações complementares.

3.1.1 Analogias

Cabe tecer algumas considerações sobre a natureza do que estamos a chamar de processo simbólico antes de estabelecermos os paralelos entre a linguagem e a brincadeira infantil.

Enquanto atividade que permite a manipulação de significações pelo sujeito que brinca, ou seja, enquanto situada na confluência de um espaço imaginário entre o real e a ficção, a brincadeira comporta uma inequívoca dimensão simbólica, ancorada a um só tempo na memória (experiência social) e no desejo (realização da fantasia).

A linguagem, enquanto sistema de comunicação humana, apoia-se num conjunto de convenções simbólicas a um só tempo produto e processo da construção social.

Tanto numa quanto noutra pode-se, assim, distinguir um carácter volátil e mutante, o plano das significações, que, no entanto, ancora-se em representações materiais que lhes dão substância e realidade. No caso da primeira, os brinquedos ou ações e, no caso da segunda, os significantes gráficos ou acústicos nas suas construções possíveis dentro de uma dada língua.

A primeira analogia entre brincadeira e linguagem decorre da natureza simbólica da atividade, o fato de que ambas operam com formas de representação.

O que define o processo simbólico é a possibilidade de gerar significação. A significação supõe, por sua vez, um processo mediador entre significante (expressão) e significado (conteúdo), do qual resulta o signo. Embora o campo nocional do signo seja bastante vasto, indo do sinal, passando pelo índice, ícone, alegoria, até o símbolo, vamos nos ater à semiose do signo verbal, posto que a interlocução que ora empreendemos é com a linguística.

Como nos diz Emília Ferreiro (1985), para que se possa falar em representação temos que ter uma realidade X da qual alguns aspectos são retidos numa representação Y, enquanto outros serão considerados irrelevantes para efeito da representação. Assim, num mapa, por exemplo, são retidas as proporções entre as distâncias das diferentes localidades, mas numa escala infimamente reduzida. Essa relação entre X e Y varia, podendo ser analógica, como no desenho, ou digital, como no sistema numérico.

Para que haja signo é preciso, por um lado, permutar coisas diferentes e, por outro lado, comparar coisas similares. Ao falarmos “casa” estamos permutando um conceito (significado) por uma palavra (significante). Mas é possível estabelecer também um liame comparativo entre duas ou mais palavras (casa, lar, habitação etc.), bem como entre conceitos (estabelecimento residencial, estabelecimento comercial, casa, edifício, chácara etc.).

Barthes (1992), comparando o conceito de mercadoria em Marx (1996) com o de signo em Saussure (1978), afirma que nos dois casos trata-se de um sistema de equivalência entre duas coisas diferentes. No caso da mercadoria, teríamos, por exemplo, trabalho e salário. No caso do signo, teríamos um significante e um significado. A esse sistema de equivalência denominamos

significação. Ao passo que quando comparamos coisas similares, significantes, como duas notas de R\$ 5,00 com uma nota de R\$ 10,00 ou a palavra casa com a palavra lar, estamos fazendo referência ao sistema de valor.

Todo signo possui assim significação e valor. É a articulação entre as coordenadas dos eixos da significação e do valor que fixa o sentido.

Por outro lado, a ligação entre expressão e conteúdo, que é contratual em seu princípio, se torna necessária enquanto inscrita na temporalidade, ou seja, enquanto coletivamente construída.

Utilizando essas categorias, podemos fazer uma leitura do brinquedo e da brincadeira de modo a encontrar homologias e também diferenças que nos autorizem a tomar tais termos como realidades do âmbito da linguagem.

No que se refere à equivalência de coisas diferentes, gestos e objetos podem ser comparáveis, enquanto possuindo a função de mediador de uma determinada significação. Por exemplo, quando um pedaço de madeira ou o som da voz pode ser o suporte significativo do significado revólver.

O brinquedo ou a ação podem ser tomados como significantes, posto que se diferenciam daquilo que querem representar (uma boneca não é um bebê).

No entanto, nesse caso, a relação entre significante e significado não é arbitrária, como no signo verbal, mas analógica, ou seja, o significante guarda alguma semelhança com o significado.

Podemos, igualmente, fazer equivaler coisas similares, uma vez que brinquedos e brincadeiras conservam uma relação de equivalência entre si (valor de troca). Podemos comparar brinquedos e brincadeiras entre si como objeto e atividade da ordem do ficcional, mesmo que comportem uma

grande variabilidade. Essa sincronia é definida pela intervenção da “função do real”, uma vez que o que faz brinquedos e brincadeiras comparáveis é o fato de todos eles representarem uma instância fora do real. Este parece ser o componente contratual da significação presente na atividade lúdica.

A segunda analogia diz respeito às consequências de tais atividades para o desenvolvimento.

Assim como nos processos enunciativos, o sujeito, sob o efeito das condições de produção do discurso, é impelido a expressar esses efeitos sob uma determinada forma linguística, na brincadeira a ação externa conduz o processo interno, visto que a escolha de um objeto para representar algo envolve certa manipulação manual ou visual, acompanhada de um esforço para aplicar à ação realizada com esse objeto as regras de adequação aos propósitos pretendidos.

Dito de outro modo, cada palavra, cada brinquedo ou ação, enquanto objeto semiótico, possui qualidades polissêmicas, ou seja, pode significar uma coisa ou outra segundo o contexto no qual tais signos são utilizados.

Frédéric François (1996) sugere que se pense a língua como lugar de deslizamentos de sentido e não como uma máquina estrutural.

Brougère (1995) afirma em relação ao brinquedo que ele constitui uma cadeia de representações mutantes, pois uma boneca, como a Barbie, por exemplo, pode num momento ser uma “perua”, noutro uma faxineira, noutro um bebê e noutro um avião, ainda que sua representação convide a um determinado sentido.

Desse ângulo, vemos o logicismo piagetiano como uma limitação, ao observar na simbologia do jogo uma deformação do real substituída, ao longo do desenvolvimento, pelos processos de imitação.

De quatro a sete anos, em média, os jogos simbólicos, de que acabamos de descrever as principais formas em seu período de apogeu, começam a declinar. Isto não é, sem dúvida, porque diminuem em número, nem sobretudo em intensidade afetiva, mas, aproximando-se mais do real, o símbolo acaba perdendo seu caráter de deformação lúdica para se aproximar de uma simples representação imitativa da realidade (PIAGET, 1978, p. 175).

Frédéric François (1996, p. 64), ao se perguntar: “Certamente existe o ‘real’. Mas devemos representar os progressos da criança como unicamente ligados à capacidade de representar o real?” e ao responder negativamente, elabora uma das mais pertinentes críticas ao essencialismo piagetiano.

Podemos pensar que uma das contribuições do estudo sobre a brincadeira infantil, na perspectiva adotada neste trabalho, seja o de fazer ecoar essa pergunta entre os educadores, tão preocupados em alcançar a mais fiel tradução metodológica de Piaget.

Distinguir *play* de *game* é um outro modo de se colocar a mesma questão, porquanto *play* refere-se ao espaço potencial do brincar, enquanto *game* a um tipo de conduta submetida a um conjunto mais ou menos restrito de regras que a identificam. Este último é mais associado a condutas adaptativas, enquanto o primeiro àquelas mais fantasiosas.

Tomando de empréstimo as ideias de Frédéric François (1996), podemos afirmar que, enquanto algo em funcionamento, tanto a linguagem quanto o jogo são fenômenos transicionais cujo sentido escapa a uma delimitação precisa, uma vez que têm a fragilidade como característica comum. Isso quer dizer que tanto o jogo quanto a linguagem verbal podem transformar-se no trânsito da circulação de sentidos.

A linguagem pode adquirir uma dimensão poética, por exemplo, ou assumir uma fórmula vazia como numa correspondência oficial. Quanto ao jogo, pode tornar-se aborrecimento, imposição ou horror, como nas competições esportivas ou em jogos pretensamente educativos, ou ser expressão de espontaneidade, como numa pelada ou brincadeira de faz de conta.

Neste ponto, vale destacar que o componente afetivo-volitivo é inseparável dessas atividades e contribui para os deslizamentos de sentido agora referidos, pois subjazem a elas desejos, emoções, necessidades e interesses, de modo que a compreensão resulta de uma articulação entre a palavra ou ação e o contexto extraverbal em que a interação ocorre.

Ação e palavra se põem agora não apenas em relação de anterioridade, uma em relação à outra, mas de complementaridade necessária à compreensão do sentido, em qualquer dos casos. A palavra apoiando, antecipando, classificando ou organizando a ação no jogo. Por outro lado, o gesto ou tom emocional da voz pode definir o sentido de uma mesma palavra em diferentes momentos. Sendo assim, esse aspecto é relevante ao se tentar uma aproximação entre os dois termos.

Por fim, é possível pensar a relação entre as semioses do jogo e das formas da linguagem verbal. É esse aspecto que aqui vai nos interessar, o que faz a especificidade do jogo como discurso e como ele se articula à linguagem verbal.

Vejamos agora as interfaces entre jogo e linguagem verbal em suas diferenças.

3.1.2 Especificidades

Depois de apontar a natureza simbólica e o papel no desenvolvimento como aspectos aproximativos do fenômeno da

linguagem e da brincadeira, necessário se faz traçar os aspectos que diferenciam as duas atividades.

Embora sejam modalidades de representação que franqueiam o acesso a formas mais abstratas de funcionamento do psiquismo, como os processos lógico-dedutivos, os dois fenômenos situam-se em níveis semióticos diversos.

Retomando a comparação anterior, ainda que em ambos haja uma realidade X representada por um significante Y, na brincadeira essa relação é de tipo analógico,⁸ enquanto na linguagem essa relação é arbitrária.

Ainda que o termo brinquedo deva ser distinguido do termo brincadeira, uma vez que o primeiro é o suporte mediador sobre o qual pode se sustentar a última, essa relação não é apenas instrumental, pois o brinquedo pertence à categoria de objetos semióticos complexos. Brougère (1995) o define como um objeto extremo. Com a expressão quer designar o caráter especial da relação que no brinquedo se estabelece entre o simbólico e o material.

Na maior parte dos objetos, pode-se, segundo o autor, distinguir uma função e um valor simbólico. Por exemplo, uma caneta tem a função de ser instrumento de escrita, mas a ela pode ser agregado um valor simbólico dado pela marca, pelo uso por uma personalidade famosa, por um *design* moderno, clássico, popular etc. Nos objetos em geral, é variável o predomínio de um aspecto sobre o outro, por vezes, no mesmo objeto. Na obra de arte, o valor simbólico predomina sobre a função, embora também possa ser considerado um investimento financeiro e, nesse caso, a equação se inverte.

⁸ A relação analógica supõe alguma semelhança entre o representante, por exemplo, uma boneca, e o representado, um bebê. Na relação digital, ao contrário, a ligação entre representante e representado é arbitrariamente convencionalizada, como é, por exemplo, a relação entre um bebê e a palavra bebê.

No brinquedo, a função consiste em ser um símbolo. Uma boneca serve para representar um bebê ou uma mulher, por exemplo. Embora qualquer objeto tridimensional possa servir de suporte físico para uma brincadeira, o brinquedo, aquele especialmente produzido para o uso da criança, a despeito de sua necessária materialidade, é apenas um fornecedor de representações manipuláveis.

Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação. Pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho e de cuidados ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem, há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência (BROUGÈRE, 1995, p. 15-16).

A brincadeira, por sua vez, também é uma atividade cuja complexidade nem sempre pode ser percebida a olho nu. Para Vygotsky (1989a, p. 113), o brincar é uma atividade paradoxal, na medida em que “a criança opera com um significado alienado numa situação real”. Permite assim a possibilidade de distinção entre significante e significado: aquilo que é necessário para que um objeto (lençol) possa perder sua função real (objeto de cama) para assumir um valor simbólico ou ficcional (fantasma).

Ela é, assim, um compromisso entre o real e a fantasia, pois, mesmo que altere o significado do objeto, seus traços de realidade devem ser levados em conta para que a atividade alcance condições de realização. Uma agulha, por exemplo, não serve como suporte, para a criança pequena, da atividade de brincar de fantasma, uma vez que não permite o exercício da ação para representá-lo. Nesse caso, a criança pode preferir

usar a voz como suporte mais adequado. Ainda assim, o real é convocado (a voz é real), seu significado é que é fictício.

Como já vimos a propósito da relação entre uma realidade X e sua representação Y, essa relação varia conforme a natureza da modalidade de representação em causa, podendo ser uma relação de semelhança ou uma relação arbitrariamente convencionada entre representante e representado.

No nosso caso, tanto na linguagem como na brincadeira, temos uma realidade X, como uma situação da vida cotidiana, um desafio entre equipes ou uma realidade conceitual, representada por Y, que pode ser uma situação de faz de conta, objeto substituto ou um significante sonoro ou gráfico.

No entanto, no que se refere ao signo linguístico, o critério definidor de sua especificidade é a dupla articulação. A primeira articulação é entre as unidades significativas, os conceitos, e a segunda entre as unidades distintivas do sistema, os fonemas. Porém, isso não quer dizer que a significação aproxima apenas dois termos unilaterais, pois o signo é ao mesmo tempo termo (exteriormente) e relação (internamente) e essa relação não é de identidade, mas de equivalência.

A linguagem verbal, portanto, é um sistema de segunda ordem, ou seja, temos o significante, a imagem acústica ou seu correspondente gráfico, que representa um conceito, o significado, que, por sua vez, recorta a realidade sob a forma de uma abstração.

É uma arbitrariedade convencionada por determinada comunidade linguística para a qual as marcas sonoras da palavra livro, por exemplo, representam um determinado conceito que designa uma classe de objetos que possuem certas características comuns. A partir dessa convenção, e por essa marca, tais objetos serão significados.

Na brincadeira essa ligação pode ou não ser contratual e, mesmo nesse caso, sua estabilidade pode ser contestada. Como já foi referido, uma boneca convencionalmente significa um bebê, porém, na brincadeira, pode assumir outras significações.

Entretanto, isso não quer dizer ausência de qualquer critério para objetos e ações substitutivas. Como já foi assinalado, na brincadeira, a escolha dos objetos ou ações obedece ao critério de adequação dos mesmos à ação que se quer representar. Por exemplo, uma estrela na roupa pode ser suficiente para identificar alguém como o xerife. Na ausência desse objeto, os gestos (captura), a voz (ordem de prisão) podem permitir a identificação do xerife. Uma garrafa plástica de refrigerante pode representar um bebê melhor do que uma boneca muito pequenina, posto que se pode aninhá-la nos braços, ainda que em termos de imagem daquilo que se quer representar seja o inverso. Uma mesma boneca pode ora ser alimentada, como se faria com um bebê, ora pode ser maquiada, como se faria com uma mulher adulta.

A obediência a esse critério é o que permite a “leitura” do tema da brincadeira por seus integrantes, a despeito da arbitrariedade incessante, e, portanto, uma metacomunicação que garante a partilha do sentido entre os brincantes.

Nesse caso, o componente contratual não reside na natureza do significante em si, mas na intervenção da “função do real”, pois o que faz brincquedos e brincadeiras permutáveis é o fato de representarem uma instância fora do real. Em outras palavras, o que define que uma atividade é brincadeira é o fato de que alguém lhe atribuiu um sentido ficcional. Como não existe, nesse caso, um sistema formal convencionado, tal qual a língua, a partilha de sentido é contingencial e requer

dos parceiros o estabelecimento de diversos códigos apoiados tanto na palavra como na ação.

Certamente, a brincadeira guarda especificidades em relação ao tipo de simbolismo presente na linguagem verbal, a mais importante das quais talvez seja a de não permitir algo da ordem da linguagem interior. A linguagem verbal possui ainda a capacidade de autorreferir-se. É, assim, a única linguagem entre os sistemas semióticos que pode metacomunicar usando seu próprio sistema, ou seja, a língua.

A brincadeira infantil, diferentemente da linguagem verbal, é uma modalidade semiótica complexa, uma vez que o processamento cognitivo se dá na ação aberta, que dirige o processo interno ao mesmo tempo que o expressa ou externaliza. Logo, exige uma ação externalizável ou um suporte material externo e em geral não se submete a ensaio, uma vez que seu desenvolvimento está sujeito ao inusitado. Contudo, esses componentes, inclusive o inusitado, só podem emergir mediante uma linguagem que os torne passíveis de ser captados enquanto tais.

Podemos dizer, então, que se trata de um complexo de modalidades semióticas ou ato plurissemiótico, dentro do qual a linguagem verbal pode exercer uma função metadiscursiva, na medida em que pode fazer referência à própria prática discursiva lúdica.

Resumindo, a brincadeira e o brinquedo usam um modo de representação analógico que apresenta a particularidade de exigir que a analogia se dê entre a ação ou o objeto e o sentido ficcional que se quer com um deles representar, não existindo uma convenção prévia e estável para essa relação, ao passo que a linguagem verbal é um modo de representação digital que supõe o estabelecimento de um contrato

inicial arbitrário que se torna, a partir daí, convencional e, enquanto tal, necessário à comunicação entre os usuários do sistema.

Roza (1993), tentando essa mesma aproximação, faz uma elucidativa comparação entre a linguagem cinematográfica e a brincadeira, afirmando que em ambas estão presentes o caráter ficcional, para o que a montagem de planos e sequências provoca um efeito de sentido que não é obtido por seus elementos isolados, mas pelo recurso a diferentes modalidades comunicativas, tais como gestos, imagem, sons etc., e a irreduzibilidade a categorias gramaticais, sintáticas e lógicas.

3.1.3 Complementaridades

Destacadas as analogias e especificidades entre os dois construtos, podemos procurar as relações que os articulam.

Em Vygotsky (1989a) e Wallon (1968), o jogo, enquanto ligado à ação, e a linguagem, enquanto ligada à palavra, podem ser tomados como uma relação na qual a ação precede genética e funcionalmente a palavra.

Vygotsky compreende o jogo como a pré-história da linguagem escrita, situando-o numa modalidade semiótica anterior ao desenho.

Wallon (1968, p. 160), por sua vez, afirma que os símbolos derivam dos atos, através dos quais se opera a passagem da coisa à imagem. “O gesto, depois de ter sido complemento da coisa a modificar, tornou-se complemento da coisa a exprimir.” Para ele, na criança pequena, a palavra ainda está absorvida na coisa e a enunciação é um eco que se acrescenta ao ato, à percepção ou à imagem e, por isso, ainda não tem força para dirigir o pensamento.

Tal ideia supõe que a linguagem verbal terá posteriormente um outro papel, o de dirigir o pensamento, logo o de subjugar as funções cognitivas que lhe precederam. Nesse caso, temos uma relação hierárquica entre as duas.

Entretanto, para Bakhtin (1995), ação e palavra se colocam em relação de complementaridade necessária à compreensão do sentido.

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extra-verbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela **fricção da palavra contra o meio extra-verbal e contra a palavra do outro** (BAKHTIN, 1995, p. 125, grifo nosso).

Podemos, então, pensar a possibilidade de a palavra apoiar a ação, antecipando-a, classificando-a ou organizando-a, como se observa na brincadeira, assim como o gesto, a situação ou o tom emocional da voz podem definir o sentido de uma mesma palavra em diferentes momentos.

Estando definido que a situação é de brincadeira, as palavras passarão a adquirir um outro valor diferente daquele que assumem numa situação real. Se uma criança diz a outra criança: “Seu monstro, você vai morrer!”, numa brincadeira de luta, o efeito sobre o interlocutor é completamente diferente daquele produzido numa situação de briga.

Por fim, é possível pensar a relação interdiscursiva entre as semioses do jogo e as formas ordinárias de linguagem verbal.

Resumindo, a despeito das particularidades presentes nos modos de simbolização da linguagem e da brincadeira, é possível considerá-las como modalidades semióticas solidárias, solidariedade essa apoiada na complementaridade de suas diferenças.

Tal hipótese vai de encontro às posições dominantes na psicologia, que postulam uma hierarquização das funções cognitivas, em cujo patamar mais alto estaria a linguagem verbal. Vejamos o lugar da linguagem no âmbito da psicologia do desenvolvimento.

Lier-De Vitto (1998), ao tratar dos monólogos da criança, assinala os limites do interacionismo piagetiano e da concepção de linguagem adotada pela psicolinguística, afirmando que, ao postular a independência (paralelismo) entre ações individuais (cognitivas) e coletivas (social), Piaget acaba subordinando as últimas às primeiras.

Em consequência, a linguagem, a mais social das práticas sociais, fica relegada ao papel secundário de instrumento do pensamento. A noção empiricista de monólogo, adotada por Piaget, denuncia o impossível constructo de uma manifestação linguística destituída do caráter social.

O desinteresse pela linguagem já aqui se anuncia. Afinal, sua presença na voz da criança é posterior ao período sensório-motor. Mas, seria ela, após suas primeiras ocorrências, indício de socialização? Em Piaget, sim e não. *Sim*, porque falar implica “fazer como o outro faz”. *Não*, porque esse falar não é dirigido ao outro e, principalmente, porque “esse fazer” é governado pelas possibilidades cognitivas do sujeito. Insisto, como pensar

a ‘solidariedade’ entre subjetivação e objetivação nesse quadro? (LIER-DE VITTO, 1998, p. 48).

A autora atribui à tese de que as operações originariamente estariam aquém e além da linguagem um compromisso com as raízes acadêmicas do pensamento piagetiano, a biologia, o que implica uma decisão metodológica que coloca a linguagem à margem do conceito de interação e, em consequência, fora do foco de análise dos dados empíricos.

Ao contrário de Piaget (1986a), Vygotsky (1989a) recusa uma compreensão do desenvolvimento que coloque os processos psicológicos especificamente humanos em continuidade com os processos biológicos inferiores. O elemento genético dessa ruptura é a linguagem, que coloca o ser humano desde o início de seu desenvolvimento em um meio não apenas material, mas sobretudo simbólico.

Por outro lado, sendo a consciência uma estrutura de significação, é de material semiótico que ela é constituída.

Em outras palavras, a linguagem, entendida como trabalho social das gerações, é o meio que recebe o futuro sujeito humano, que, entretanto, só se constituirá como tal pelo trabalho de apropriação desse produto cultural, trabalho esse que é o próprio movimento de constituição do sujeito e que se dá na relação com seus pares da espécie humana.

Aqui a interação tem valor de radicalidade, posto que a emergência do psicológico não pode ser concebida sem sua interferência, a qual é constitutivamente social, no sentido de significações compartilhadas.

A linguagem, nesse caso, não vai encontrar sua origem numa suposta base biológica, mas na materialidade da vida social. É o trabalho humano, que exige o uso de instrumentos e

a comunicação, incluindo as formas precursoras da linguagem verbal, que levará à criação dos instrumentos simbólicos.

O uso desses instrumentos simbólicos, porém, possibilita um salto no modo de funcionamento cognitivo ou a emergência de processos psicológicos superiores, uma vez que, enquanto o uso de instrumentos materiais possibilita, pela ampliação da capacidade física, um modo mais eficaz de lidar com a realidade externa, o uso de instrumentos simbólicos atua sobre os processos internos, introduzindo um mediador entre o estímulo e a ação.

Ambos são amplificadores culturais,⁹ mas o segundo incorpora-se ao aparato cognitivo, modificando sua forma de funcionamento, enquanto o primeiro permanece exterior ao sujeito.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas tipicamente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, até então duas linhas independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOSTKY, 1989a, p. 2).

A linguagem e o pensamento operariam de forma independente até esse momento, a partir do qual o pensamento se tornaria verbal e a linguagem, intelectual. A fala egocêntrica é o elo genético que une esses dois processos, criando uma nova função, a função de organizador interno da conduta nos moldes da linguagem socializada. Esse é o princípio da internalização, ou lei do desenvolvimento: todo processo intrapessoal (cognitivo) é inicialmente interpessoal (comunicativo).

⁹ São todos os artefatos produzidos pelo homem com a finalidade de transpor as barreiras impostas pelas limitações de ordem biológica que possibilitam elevar certas atividades a um patamar superior. Por exemplo, computador, telefone, óculos, a linguagem oral e escrita etc.

Lier-De Vitto (1998) chama a atenção para o fato de que, apesar de tentar recuperar o papel da linguagem, logo, do social, na psicogênese, Vygotsky repõe as dicotomias que separam a linguagem do social. Quando invoca uma fala pré-intelectual supõe uma função comunicativa, porém não social, e quando invoca um pensamento pré-verbal supõe um elemento cognitivo fora da linguagem.

Igualmente assume que o interno preexiste ao social, conforme atesta a independência das linhas ontogenéticas primitivas.

Como resultado da internalização, as formas culturais de comportamento serão reconstruídas internamente pela mediação do signo. Por fim, embora Vygotsky assuma uma visão dialógica da linguagem, o sujeito se reduz a uma instância de controle e a linguagem a um instrumento.

Vê-se que, neste quadro, as coisas se complicam para quem pretende destinar à linguagem um papel estruturante. Se há aquisições e organizações anteriores e externas ao domínio do lingüístico, sua função não ultrapassará a de um regulador e, diga-se, de um regulador regulado. “Estruturante” talvez deva ser entendido como aquilo que põe em ordem, que estrutura algo que já tem existência [...]. Vygotsky procura afastar o empirismo implicado em sua história natural, introduzindo a mediação na/da história cultural e seu instrumento principal com “ação reversa”: a linguagem. “Ação reversa” por causa da internalização: de instrumento externo ela passa a instrumento interno. É isto que a fala egocêntrica é chamada a explicitar. Com a internalização, o direcionamento da ação passa a ficar sob o controle do sujeito (LIER-DE VITTO, 1998, p. 71).

Em resumo, a autora pergunta: como conciliar a hipótese de uma ruptura dos processos psicológicos superiores com os inferiores, se o social não estiver desde o início como elemento de determinação?

O interacionismo piagetiano se ressentiria de um enclausuramento no mundo interno (sujeito), origem e suporte da interação. O social é assimilado em função da evolução interna, que gradativamente se abre à objetividade.

Por outro lado, no interacionismo de tipo vygotskiano, o social é invocado como elemento estruturador do psiquismo.

Nos dois autores, ainda podemos pressupor uma noção de sujeito que se constrói para exercer o controle voluntário dos processos psicológicos.

Essa ideia, como veremos mais adiante, constitui uma limitação de ambas as abordagens. Lier-De Vitto (1998), deitando-se sobre esse modo de conceber o sujeito, procura superar essa limitação trazendo para o cerne do debate sobre a aquisição da linguagem o reposicionamento do problema da emergência do sujeito clivado, aquele cuja unidade é ilusória, condição que a linguagem atesta em suas manifestações.

Para uma elaboração mais explícita do caráter interativo da linguagem vejamos como esse aspecto é tratado em Bakhtin.

3.2 Bakhtin: Linguagem como Prática Social

A aproximação entre jogo e linguagem é encontrada tanto entre psicólogos: Bruner (1986), que considera o jogo suporte para o aprendizado da linguagem; Vygotsky (1989a), que o considera integrado à pré-história da escrita; Freud (1969a, 1969b), que o toma como primitiva manifestação do

simbólico; Winnicott (1975), que considera o jogo como um fenômeno paradigmático do vínculo entre o mundo subjetivo e cultural e, como tal, condição de saúde mental, quanto entre estudiosos da linguagem: Wittgenstein (1975), que toma a própria linguagem como um jogo; Benveniste (1947), que procura pensar o jogo como uma estrutura a exemplo da língua; e Bateson (1977), que procura inserir o jogo na dimensão mais ampla dos processos comunicacionais que estruturam o sujeito psíquico.

Duas dessas concepções nos interessam em particular, uma vez que adotam uma perspectiva interacionista que nos parece fundamental para pensar tanto o fenômeno do jogo como da linguagem.

Winnicott (1975) postula a existência de uma área intermediária entre o objetivo e o subjetivo no desenvolvimento da personalidade, o espaço transicional, dentro da qual estaria o jogo. A ênfase do autor é no caráter virtual das experiências que ocorrem nesse espaço, ou seja, no caráter criativo dessas elaborações. Logo, naquilo que é novo e não no que se repete.

Além da contribuição de suas ideias para a prática psicanalítica com crianças pequenas, ao privilegiar o brincar em detrimento da interpretação na relação transferencial, ultrapassa a concepção estritamente instrumental do jogo, frequente na psicologia.

Tanto quanto a arte, o jogo, em psicanálise, interessa enquanto exprime algo diferente dele mesmo, ou seja, a personalidade do sujeito que joga. A inversão operada por Winnicott significa que o jogo deixa de ser o objeto da interpretação, pois esta última passa a ser um elemento do próprio jogo. O que agora está se chamando de jogo é a própria relação entre o analista e o paciente. Em outras palavras, a linguagem verbal fica

submetida ao jogo da análise. Esse jogo, a análise, consiste em interagir no domínio da linguagem do jogo da criança.

Embora tratando do tema em referência aos problemas da filosofia da linguagem, inversão semelhante vai ser operada por Wittgenstein (1975), quando tenta encontrar o significado daquilo que denominamos jogo. Ao procurar na realidade objetiva uma unidade que se sujeite a essa denominação, só encontra disparidades que resistem a qualquer critério de classificação. Assim sendo, conclui que as relações entre as diversas realidades chamadas jogo são do tipo relações de família, ou seja, elementos completamente diferentes estão agrupados por uma relação de atribuição tal qual acontece com o nome de família.

A intuição wittgensteiniana é de que o significado das palavras não pode ser encontrado fora de seu contexto de uso. Sendo assim, a linguagem conforma-se ao contexto prático em que ocorre, isto é, linguagem e práxis formam uma unidade. Nesse sentido, a própria linguagem é definida como um jogo de cujo funcionamento resulta a significação.

Jogo de linguagem é então cada sistema de significação, conjunto de regras, ligado a um contexto, modo de vida. O critério para determinação do sentido de um enunciado é o próprio uso das palavras, ou seja, seu aparecimento nos diferentes jogos de linguagem. Logo, a função representativo-expressiva da linguagem é inseparável de sua função comunicativa.

Vê-se então que jogo passa a ser o paradigma a partir do qual se compreende o funcionamento da linguagem, entendida como interação. Esse termo, tão usual em psicologia, merece aqui algumas considerações, na medida em que não se confunde com relação interpessoal apenas. Trata-se de uma interação regrada por normas intersubjetivamente validadas, estabelecidas no convívio de uns com os outros.

Essas regras se distinguem das regras gramaticais concebidas nos moldes da linguística tradicional, ou seja, como conexões simbólicas, porque só são inteligíveis no contexto da interação. Isso quer dizer que só apreendemos a significação de uma palavra quando aprendemos a operar com ela no jogo comunicativo, levando em conta as finalidades da ação linguística, o que só ocorre se suas regras de emprego prático estão internalizadas.

Nos dois autores, encontramos a noção de jogo como central, quer se trate de compreender a linguagem, quer se trate de compreender a análise. Essas considerações nos interessam enquanto concepções que dão conta de um espaço de tensão irreduzível entre objetividade e subjetividade, ancorado num modo de organização da expressão, linguística ou lúdica, do que decorre seu caráter interativo.

As ideias de Wittgenstein foram mais explicitamente desenvolvidas no trabalho de Austin (1990) sobre a “teoria dos atos de fala”, cujo postulado básico é de que todo dizer é um fazer. Mas é Bakhtin (1995), ao tomar a categoria da interação verbal como unidade de análise do fenômeno linguístico, que imporá uma inflexão mais radical às teorias linguísticas.

Para o autor, a interação verbal empresta um caráter dialógico a toda enunciação. Esse termo surge em linguística para distinguir a frase, unidade formal do sistema da língua estruturada pelos princípios da gramática, do enunciado, manifestação concreta de uma frase em situação de interlocução.

Ainda assim, para se compreender o sentido é preciso ir mais além, isto é, levar em conta simultaneamente a enunciação, o evento de emissão de um enunciado em um tempo e lugar determinado com vistas a um objetivo e dentro de um quadro referencial de relações sociais dadas, posto que essas condições são constitutivas do sentido.

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos [...]. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1995, p. 132).

As relações dialógicas não são necessariamente factuais, mas relações de sentido entre enunciados que pressupõem aqueles que os antecederam e todos os que os sucederão. Essa ideia está mais bem desenvolvida no conceito de polifonia. O termo designa o fenômeno pelo qual, num mesmo texto, fazem-se presentes diferentes vozes ou intenções que negociam o sentido do texto com o locutor, inserindo-o assim no fluxo contínuo da comunicação.

Interessa-nos reter dessas considerações o aspecto de que a concepção estrutural da língua é insuficiente para apreender os fenômenos linguísticos.

A concepção bakhtiniana de linguagem contrapõe-se claramente ao estruturalismo linguístico, postulado por Saussure.

Ao definir o objeto da linguística como *langue*, Saussure (1978) coloca as interações verbais face a face fora desse campo de estudo. Essa perspectiva concebe o fenômeno factual da interação como uma contingência variável e individual e, enquanto tal, um objeto de estudo limitado para se compreender a estrutura da linguagem, ou seja, para se extrair generalizações.

A língua, comportando o aspecto estável da linguagem, passou a ditar a preponderância do elemento estritamente linguístico sobre os demais aspectos da linguagem, como o contexto, a mímica, a entonação.

É importante destacar que tal abordagem não ignora a realidade das interações face a face. No entanto, estas se encontram subjugadas ao elemento linguístico, do qual é uma manifestação menor.

Wittgenstein (1975) propôs uma inversão desse quadro ao postular que o contexto prático, no qual ocorrem as trocas linguísticas, é que define o sentido que a linguagem pode tomar.

Para essa abordagem, são justamente aqueles aspectos instáveis que caracterizam a realidade do fenômeno linguístico, visto aqui não como tendo uma estrutura fixa aplicável a diferentes contextos, mas como um mecanismo que, a exemplo de um caleidoscópio, ao ser acionado produz diferentes configurações.

Vê-se que, em tal perspectiva, as regras da linguagem, ao invés de emanarem de um sistema abstrato e serem aprendidas formalmente, estão enraizadas na prática social da língua, da qual decorre seu aprendizado. O conceito de interação tem, portanto, consequências teóricas e metodológicas.

Do mesmo modo, Bakhtin (1995) afirma que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem, da qual depende o sentido, posto que este está condicionado às condições de produção dos enunciados.

Um enunciado é, portanto, apenas um elo de uma cadeia ininterrupta de comunicação verbal e, nesse sentido, não há enunciado isolado. As relações dialógicas, entretanto, não devem ser entendidas apenas como relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real, pois são mais complexas.

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação a seu sentido, podem revelar uma relação dialógica.

Logo, as relações dialógicas são relações de sentido, quer entre sujeitos numa situação real, quer no âmbito do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos. Sendo assim, o falante nunca está só, pois seu discurso é sempre plurivocal. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico do seu discurso, mas encontra um mundo que já foi articulado de muitos modos diferentes, de maneira que, ao usar as palavras, estas já se encontram habitadas por outras falas.

A concepção bakhtiniana de interação é extensiva, também, aos sentidos não enunciados, porém implícitos nos atos comunicacionais como antecedentes/consequentes potenciais. Faraco et al. (1988, p. 24) se expressam sobre essa ideia nos seguintes termos: “Ele aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista”.

Mais do que reivindicar a atenção para o fenômeno da interação verbal, tal concepção a coloca como categoria central e definidora do ser da linguagem. Ruth Kempson (1980), destacando o que isso implica em termos de ruptura teórico-metodológica, afirma:

A lingüística da enunciação visa, não somente um fenômeno que não pertence à “fala”, mas, justamente um fenômeno cuja existência compromete a própria distinção língua-fala em algumas de suas postulações [...]. Nem da ordem da língua, nem da ordem da fala tais como as concebe Saussure, mas da própria linguagem enquanto

atividade regrada lingüisticamente: eis o que é revelado sobre a natureza do objeto dessa lingüística, quando se diz que ela não estuda nem os componentes da matéria-linguagem que fazem parte do objeto de outras ciências não propriamente lingüísticas (fisiologia, psicologia, etc.) nem variações que sofre o sentido dos signos do sistema quando assumido pelo locutor num ato individual de produção, mas a enunciação enquanto centro necessário de referência do próprio sentido de certos signos da língua (KEMPSON, 1980, p. 75).

Para Bakhtin, embora existam regras na língua, elas não podem ser compreendidas como explicação potencial para todo fenômeno lingüístico. A especificidade das relações dialógicas requer uma abordagem que considere os aspectos extralingüísticos, que constituem todo enunciado e que não são redutíveis às relações lógicas da língua, do que se conclui que

O valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos (BAKHTIN, 1995, p. 116).

A partir das noções invocadas acima, vimos que os aspectos extraverbais ganham um novo *status* na determinação do sentido. Como veremos, no jogo, essa dimensão tem um papel significativo na determinação do sentido. Nesse caso, contudo, a construção do sentido e sua apreensão resultam de uma complexa semiose que articula linguagem verbal com outras modalidades comunicacionais.

3.3 O Lugar do Sujeito no Jogo e na Linguagem

Angel Pino, citado por Pedrosa (1996), embora reconhecendo que Vygotsky não tratou da questão do sujeito em seu trabalho, afirma que não se pode dizer que essa problemática esteja ausente.

O autor, fazendo referência a um manuscrito de 1929, onde Vygotsky diferencia as noções de “pessoa” e “personalidade social”, assinala que a primeira é membro de um grupo social específico, uma unidade social definida, um ser em si (existência social concreta e singular), para si (que se torna consciente de si mesmo) e para os outros (que chega à consciência de si através do outro). “É porque o indivíduo é significativo para os outros – ou seja, porque o que ele é, diz e faz se insere no mundo social da significação, mundo de todos e de ninguém (CAS-TORIADIS, 1983, p. 420) – que ele se torna significativo para si mesmo” (PINO apud PEDROSA, 1996, p. 28).

Por personalidade social deve-se entender as múltiplas posições que a pessoa ocupa na rede de relações sociais em que está inserida. A pessoa é unidade na diversidade e sua constituição é dramática, no sentido de que é a reconstituição na esfera íntima do drama que tem lugar entre as pessoas.

À guisa de conclusão, cabe destacar dois pontos fundamentais. O primeiro é que, se o ser humano se define como um agregado de relações sociais internalizadas, como diz Vygotsky, e se toda relação é uma estrutura semiótica, a chamada psiquê é algo essencialmente dinâmico que se faz e desfaz no fluxo constante dessas relações, múltiplas, diferentes e conflituosas, que encontram na realidade histórica do indivíduo, a pessoa, o ponto de convergência unitária e de articulação inte-

rativa. Nada mais distante dessa concepção que a idéia de psiquismo como um conjunto de estruturas, funções ou faculdades ontológicas, constituídas ao longo do desenvolvimento, à disposição de um hipotético sujeito, único e homogêneo.

O segundo ponto é que as relações sociais, dada a sua natureza semiótica e dialética, são, ao mesmo tempo, constituídas pelo homem e constituintes desse mesmo homem. Em outros termos, isso equivale a dizer que o homem (gênero) é obra do próprio homem (PINO apud PEDROSA, 1996, p. 29).

Elegendo a significação como elemento mediador na interação, Vygotsky realizou o feito de libertar o sujeito psicológico das amarras do individual sem perder de vista o pessoal, posto que o processo de socialização visa à produção de uma singularidade, resultante da apropriação do cultural pelo indivíduo.

Em outras palavras, a consciência é construída na vida social, ou seja, de acordo com as formas culturais nas quais estão organizadas as situações e disponibilizados os recursos para que os membros dessa comunidade interajam.

O desenvolvimento histórico da sociedade impõe que essas práticas recebam a atenção do corpo social, assumindo o valor de signo. A ação sobre essa realidade, socialmente elaborada, mobiliza certas possibilidades de funcionamento dos indivíduos na realização de diferentes tarefas, ao mesmo tempo que modifica aquelas possibilidades.

É nesse sentido que a aprendizagem, as condições de realização de tarefas, estabelece possibilidades para o desenvolvimento e não o inverso.

No quadro dessa conceituação, o jogo ocupa um lugar privilegiado enquanto representa o passo paradigmático da

ruptura entre os processos psicológicos naturais e os processos psicológicos superiores.

É a situação lúdica que permite a instauração do campo mental ao possibilitar o deslocamento de significados de um objeto para outro ou de uma ação para outra. Esse mecanismo envolve regulações internas e externas ditadas tanto pelas motivações quanto pelas características do objeto ou da ação que se quer representar.

O jogo situa-se, portanto, no limite entre o material e o simbólico. Mas não é apenas uma fronteira genética, é uma atividade que se define pelo compromisso paradoxal do mundo simbólico em superar e, ao mesmo tempo, se submeter à esfera do real, aqui entendido como âmbito do socialmente compartilhado.

Considerado como uma *zona de desenvolvimento proximal*,¹⁰ o jogo põe em evidência a noção de interação social, colocando-a como central na psicogênese.

A teoria da linguagem, igualmente, nas vertentes interacionistas, enfatiza o caráter mutante das significações em função das condições de produção dos enunciados, o que envolve inclusive aspectos extralinguísticos, logo do contexto interacional.

Antes, porém, é necessário compreender a noção de interação enquanto categoria metodológica e tecer algumas

¹⁰ Conceito paradigmático da relação desenvolvimento/aprendizagem, refere-se a uma esfera do desenvolvimento ainda não consolidada, mas já sensível à influência de um processo de “ensinagem”, o qual funciona, pela mediação do outro, como impulsionador desse desenvolvimento. É a diferença entre o nível de desenvolvimento real ou atual (evidenciado pela capacidade de desempenhar de modo autônomo certa atividade) e o desenvolvimento futuro (evidenciado pela capacidade de desempenhar, com ajuda de um modelo ou de instruções, certa atividade).

considerações acerca dos processos de construção da subjetividade dentro do enfoque adotado neste trabalho.

A brincadeira ou jogos infantis, atividade principal da criança pequena, comporta uma solução de compromisso entre as tendências do desenvolvimento num dado momento. Tais tendências dizem respeito a sensibilidades afetivas, cognitivas e sociais que se modificam à medida que a criança adquire novas habilidades para satisfazer seus interesses, elementos que são a matéria-prima da construção da noção que faz de si mesma.

Essa noção, que se constitui de aspectos sempre renovados graças à experiência, vai aos poucos se cristalizando num feixe de referências identitárias que situa os sujeitos uns frente aos outros, processo esse que em psicologia se convencionou chamar de formação da personalidade.

Segundo Vygotsky (1989a), o jogo, sendo uma representação de vivências reais ou motivações internas, contribui para a criação do mundo psicológico (simbólico), uma vez que permite estabelecer um vínculo entre o dado empírico (objeto ou ação) e o sentido que lhe é atribuído pelo sujeito, operação que confere unidade e intencionalidade a sua própria conduta.

A intencionalidade, como aspecto central e manifestação expressiva da consciência emergente no sujeito, atesta o papel constitutivo da linguagem, cujo desenvolvimento vai do gesto, passando pelo jogo, até o domínio da escrita.

É, portanto, a partir da unidade de análise, a interação, que examinaremos o *corpus*, seja do ponto de vista do sentido/linguagem, da atividade/jogo ou do sujeito/posições enunciativas.

Em psicologia, a interação ganha relevo, enquanto categoria teórica, com os trabalhos de Jean Piaget (1978), cuja *démarche*

se volta para a descoberta empírica de dados que deem conta dos aspectos estruturais da inteligência.

Evitando tanto o empirismo quanto o apriorismo, o autor encontra na noção de interação o recurso para conjecturar sobre uma gênese dessas estruturas com base em um modo de funcionamento interativo entre o sujeito e o objeto da experiência. É porque existe interação que se pode pensar a inteligência como uma construção ao invés de um atributo inato ou produto da aprendizagem.

É, portanto, pelo próprio interior do organismo e não (ou somente) pelo canal das experiências exteriores que se faz a junção entre as estruturas do sujeito e as da realidade material. Isso não significa, em absoluto, que o sujeito tenha consciência disso nem que compreenda a física ao ver-se agir manualmente, comer, respirar, olhar ou ouvir; mas isso equivale a dizer que seus instrumentos operatórios nasceram, graças à ação, no seio de um sistema material que determinou suas formas elementares. Isso tampouco significa que tais instrumentos estão limitados de antemão e sujeitos à matéria, visto que, abrindo-se para o mundo atemporal dos possíveis e do inobservável, eles superam-na de todos os modos. Mas isso traduz o fato de que, onde o apriorismo era obrigado a recorrer a uma harmonia “preestabelecida” entre o universo e o pensamento, trata-se na realidade de uma harmonia “estabelecida”, inclusive de maneira bastante progressiva, por um processo que se inicia nas raízes orgânicas para prolongar-se indefinidamente (PIAGET, 1990, p. 87).

Piaget chama esse processo de equilíbrio e, apesar de atribuir a ele um poder explicativo na gênese da inteligência, na realidade é um elemento pressuposto, logo carente de expli-

cação no que se refere a sua própria gênese. “Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental” (PIAGET, 1986b, p. 103).

Logo, a interação aqui é recurso pressuposto e não achado. Desse modo, por eleger a equilibração como noção explicativa básica em sua obra e sendo esse um fator interno, com função integradora das aquisições com vistas a uma mudança qualitativa das estruturas, perde-se de vista a centralidade da interação como polo de determinação no processo de desenvolvimento.

O interacionismo piagetiano não é, porém, condição de origem, posto que ao sujeito e ao processo de equilibração dirigido por ele é dado o poder de determinação da direção do desenvolvimento. Nessa perspectiva, interação passa a equivaler a autorregulação.

A concepção de jogo como predomínio da assimilação sobre a acomodação é reveladora dessa marca em seu pensamento, tendo em vista que afirma ser o jogo fruto da deformação que a criança impõe ao real e essa produção infantil poderia, por isso, ser compreendida como uma expressão fidedigna do nível de organização de suas estruturas mentais.

A noção de egocentrismo também reflete não só a concepção limitada da relação pensamento e linguagem, linguagem como expressão do pensamento, adotada pelo autor, como a ideia de que o sujeito caminha de um estado em que seu pensamento é refratário às influências externas para um estado em que seu pensamento se socializa.

Apesar de tal ideia sugerir que o modelo social passa a operar mudanças na cognição, Piaget afirma que esse processo, no entanto, está na dependência do avanço das estruturas cognitivas.

De igual modo, a linguagem, para Vygotsky (1989b), paradigmática da noção de interação e constitutiva da vida mental, ocupa, em Piaget, o papel de instrumento de expressão do pensamento e, como tal, é subordinada às estruturas cognitivas.

Ela [a linguagem] é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas [...]. Entre a linguagem e o pensamento existe, assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela (PIAGET, 1986a, p. 66).

Do ponto de vista metodológico, podemos observar que os trabalhos de Piaget posteriores à obra *A linguagem e o pensamento da criança* voltam-se cada vez mais para a investigação de aspectos da conduta que prescindem da verbalização, aqui percebida como obstáculo a uma apreensão “mais pura” do pensamento. Através de uma metodologia que contempla requintados testes de execução, procura-se preservar a conduta como expressão das possibilidades cognitivas não contaminadas pela aprendizagem ou colaboração do examinador.¹¹

Se esse método teve o mérito de revelar o processo ativo de envolvimento do sujeito na tarefa observada e explicitar suas estratégias mentais, oferecendo à psicologia um método essencialmente qualitativo até então inédito, em seu desenvol-

¹¹ Certamente que no método piagetiano há a colaboração do examinador para que o sujeito possa chegar a entender o que o primeiro quer e para que possa explicitar suas estratégias, mas não para ajudar o segundo, deliberadamente, a chegar a uma solução para o problema proposto.

vimento recusa debruçar-se sobre aqueles aspectos da conduta (o papel do contexto, da linguagem, da aprendizagem e da mediação) que resistem à redução a uma análise lógica.

Cole (1998) e Mugny e Perret-Clermont (1988), replicando as observações de Piaget, chegaram à conclusão de que o contexto de significação das experiências é decisivo para o desempenho do sujeito, ou seja, a manipulação desses aspectos introduz um diferenciador na conduta observada.

Para se compreender o alcance dessas críticas é necessário precisar o significado do termo interação. Quando se trata de considerar a interação como um observável, ela é tomada como contato social em geral, mediado pela linguagem. É sob esse prisma que o conceito piagetiano de egocentrismo supõe um monólogo.

No entanto, pode-se adotar um rigor conceitual que ultrapasse os limites impostos pelo empiricismo, ao identificar interação com ação concreta entre indivíduos empíricos, de modo a extrair consequências metodológicas de maior alcance, como compreender a relação entre os diferentes processos semióticos envolvidos na interação, conforme veremos na análise dos dados.

O conceito de interação social pressupõe uma relação de regulação ou de influência recíproca entre indivíduos [...]. Nesse sentido, a interação não é um observável: é um estado ou processo inferido a partir do comportamento dos interagentes. Este conceito possibilita considerar a interação com um alcance maior do que permitiria uma definição empírica. Por exemplo, pode-se teoricamente admitir que haja interação (regulação) entre indivíduos mediada pela identidade dos parceiros, por expectativas, por regras implícitas ao

grupo etc. e não apenas pelos efeitos mútuos, imediatos, dos seus comportamentos manifestos (PEDROSA, 1989, p. 7).

Essa dimensão é posta em relevo no trabalho de Vygotsky. A partir do diálogo com o pensamento de Piaget, Vygotsky procura pôr em destaque a dimensão constitutiva da interação no desenvolvimento da consciência, tomando a interação como processo inerentemente social e necessariamente mediado pela linguagem, entendida como produto e processo cultural.

Porém, é no interacionismo de tipo walloniano, igualmente filiado ao materialismo histórico, que a noção de sujeito, enquanto uma construção internamente diferenciada em processos voluntários e afetivos, vai ganhar maior contorno. Contribuiu ainda para a superação da dicotomia biológico/social na determinação do desenvolvimento, ao conceber o sujeito humano como geneticamente social. “Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, alternam-se na preponderância do consumo da energia psicogenética” (DANTAS, 1992, p. 42).

A contribuição walloniana para o trabalho iniciado por Vygotsky nos parece ser a de ter ampliado a investigação das formas de significação para além do linguístico.

A revalorização do elemento psicomotriz, tão bem descrito na obra de Piaget (1986b), porém diferentemente considerado em Wallon (1968), e do elemento afetivo, envolvidos nas primeiras trocas comunicativas que o bebê experiencia, coloca, para este autor, o semiótico como impregnando tanto o ato motor como o pensamento.

Da mesma forma, em ambos há uma densa inserção dos aspectos sociais da conduta. A imitação de um gesto simples pode ser entendida como uma forma concreta de representa-

ção, precursora de formas mais abstratas, como também um momento do processo de elaboração das formas culturais.

As trocas simbólicas têm início com o diálogo tônico que, não tendo intencionalidade, se apoia sobre o afetivo. A negociação se dá no plano emocional, e o corpo funciona como instrumento operacional e relacional.

Aqui, podemos perceber a especificidade do meio humano, no qual o aspecto afetivo e não só instrumental é, conforme o trabalho de Spitz (1979) e Winnicott (1975), decisivo para a própria sobrevivência física da criança.

O social entendido como todo o contexto de significação a que a criança está exposta, inicialmente, é vivido pela criança de modo indiferenciado dela mesma (sincretismo subjetivo), o que inclui a própria vivência corporal.

A imitação seria o protótipo dessa relação, uma vez que implica participação não intencional. Progressivamente, esse processo torna-se intencional, orientando-se para a diferenciação do modelo. Logo, a fusão inicial é o substrato sobre o qual a singularização vai emergir como resultado do diálogo que se estabelece com o outro.

Essa concepção vai na contramão das ideias psicológicas, que por muito tempo impregnaram as concepções de desenvolvimento, segundo as quais a consciência seria no seu início essencialmente individual.

Nos termos de Piaget (1986b), a uma fase de autismo se seguiria um egocentrismo até que a inteligência, introduzindo as relações objetivas, permitiria relações de reciprocidade, socializadas. Logo, é a lógica, um movimento de abstração da consciência, que regula o processo de socialização e a abertura do sujeito aos seus iguais.

A tese do egocentrismo, que pareceu metodologicamente adequada para Piaget, posto que diferencia uma conduta verbal direcionada a um interlocutor externo daquela voltada para um interlocutor interno, aparece agora como teoricamente comprometedora, porque faz equivaler objetividade a socialização.

Em Freud (1969a) temos, igualmente, um autismo inicial, mas, nesse caso, a consciência não é um fato primitivo, e sim o resultado dos obstáculos encontrados pela libido para manifestar seus impulsos.

Para Wallon (1968), a consciência não é uma entidade primeira, individual, que um dia deve abrir-se ao mundo social, mas resulta do processo civilizatório, ou seja, é o resultado da pressão das exigências da vida em sociedade sobre as pulsões libidinais, exigências essas que progressivamente impõem que o eu se particularize no âmbito de uma existência e consciência pessoais.

O indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na seqüência de contingências exteriores, mas na seqüência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente [...]. O *socius* ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. É normalmente reduzido, inaparente, recalcado e como que negado pela vontade de dominância e de integridade completa que acompanha o eu.

Contudo, qualquer deliberação, qualquer indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o eu e um objeto [...]. Estas conversas do sujeito com um *socius* lembram os diálogos da criança com ela mesma que desaparecem por volta de 3 anos, quando o eu começa a afirmar-se. Desaparecimento por redução, mas não por eliminação (WALLON, 1979, p. 156-157).

A passagem acima revela de modo bem eloquente o peso da noção de interação social na constituição da pessoa, cuja afinidade com a noção bakhtiniana de dialogia não pode passar despercebida porque ela não é um momento, mas uma forma perene de constituição do sujeito humano.

Ainda que situada no campo da psicanálise, alinha-se a essa perspectiva a obra de Winnicott (1975) sobre o caráter mediador da interação na constituição do sujeito. Sua obra nos interessa porque põe em relevo a interação não só como relação entre o eu e o não eu e suas possíveis trocas, mas também porque inaugura uma abordagem que integra o cultural na dinâmica psíquica, na qual o jogo ocupa um lugar central.

Para ele, o processo de constituição do sujeito implica a experimentação de uma área intermediária entre interno e externo, área de ilusão, área fluida e instável que permite ao bebê construir os objetos transicionais.

A noção de objeto transicional não se aplica a objetos reais, embora eles o sejam, mas antes à forma como eles são experienciados. Determinante para a saúde do sujeito é que não seja reivindicada nenhuma definição do estatuto desse espaço em termos de realidade ou mesmo de fantasia, mas que ele seja tolerado. Assemelha-se ao brincar que, enquanto atividade paradoxal porque situada nesse espaço, é permitido e até estimulado. Para Winnicott, conjecturar sobre esse espaço se faz necessário tendo em vista que

[...] seu destino no desenvolvimento não é o exterior, de onde se poderia pensar que proveio; nem o interior, para onde se poderia pensar que está destinado, mas sim se confundir com o campo cultural, a arte, a religião, o brincar etc. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu

nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas [...]. Do objeto transicional, pode-se dizer que se trata de uma questão de concordância, entre o bebê e nós, de que nunca formulemos a pergunta: “você concebeu isso ou lhe foi apresentado a partir do exterior?” O importante é que não se espere decisão alguma sobre esse ponto. A pergunta não é para ser formulada (WINNICOTT, 1975, p. 15, 28).

Nesse sentido, o que se está postulando é que essa área assume formas culturalmente reconhecíveis, permanecendo, no entanto, como um terreno aberto, especulativo e criativo não inteiramente apropriado pelo mundo objetivo ou subjetivo.

Esse aspecto, como veremos adiante, tem um valor significativo no que concerne à extensão da ideia de jogo à prática pedagógica, que poderia também ser compreendida como um território de fronteiras menos fossilizadas e, portanto, mais criativo.

Para o autor, a criatividade, em suas dimensões individuais e culturais, é o fundamento da constituição do sujeito e enquanto tal é concebida como uma qualidade das relações da vida normal. A interação entre os sujeitos é, portanto, mediada por um espaço de “fenômenos transicionais”¹²

Naturalmente não é o objeto que é transicional. Ele representa a transição, na criança, de um estado de fusão com a mãe para uma relação onde a mãe é percebida como algo externo e separado (WINNICOTT apud ROZA, 1993, p. 54).

¹² Fenômenos de natureza paradoxal que consistem em catexizar (investir de afetos) objetos, emissão de sons, notas musicais etc. e que representam um movimento de passagem de um estágio de relação projetiva com o objeto para um estágio de relação em que se reconhece a exterioridade do mesmo, através de um processo de simbolização.

É necessário lembrar que esta relação é bidirecional, ou seja, o bebê ativamente constrói uma ilusão, enquanto à mãe cabe o papel de desfazê-la, de tal modo que essa frustração seja produtiva.

Em outras palavras, mais do que destruir a ilusão, trata-se de reconhecê-la, uma vez que a tensão entre mundo interno e externo é inerente ao ser humano e que a aceitação da realidade nunca é completa. Resta como alívio uma área incontestada, de experimentação, artes, religião etc.

Quando trata da psicoterapia, mais uma vez o autor define o espaço terapêutico como possibilitador desse espaço potencial de ilusão. Aqui a interação ganha o sentido tanto de ruptura como de construção.

A ampliação desses enfoques abre espaço para uma problematização em torno das relações entre linguagem e brincadeira, as quais se articulam enquanto pontos de intersecção constitutivos da subjetividade.

Winnicott, ao filiar-se ao campo da psicanálise, contribuiu também para ampliar a noção de sujeito postulada nas teorias psicológicas já expostas, qual seja, a consideração da dimensão inconsciente do sujeito.

Para a psicanálise, o sujeito não coincide com a consciência, posto que esta é a superfície de uma cadeia significativa infinita. Em outros termos, a linguagem, além do simbolismo linguístico, portaria um outro simbolismo regido por outras leis. Logo, sujeito e sentido não existem enquanto dado objetivo, mas revelam-se no plano da linguagem, produzem-se no trabalho discursivo.

Para a linguística da enunciação, sujeito é um efeito de sentido. Logo, sujeito de discurso não se confunde com sujeito empírico, aquele que efetivamente fala. Refere-se antes a uma posição enunciativa adotada no discurso.

Nesse sentido, quando alguém diz “eu vos declaro marido e mulher”, o eu do discurso é uma instituição com poderes para realizar esse ato, que contingencialmente está sendo executado por um padre ou juiz qualquer, o eu empírico da enunciação. Igualmente, ainda que o padre ou juiz dirija-se aos noivos (marido e mulher, no plano enunciativo), seu interlocutor, além dos noivos, é o público que assiste à cerimônia, logo, mais uma vez o sujeito do discurso não coincide com o sujeito empírico.

Elisa Santa Roza (1993), explorando a tese do brincar como uma linguagem, faz notar que o clássico jogo do *fort-da*,¹³ apresentado por Freud (1969b) como paradigmático do acesso da criança à ordem simbólica, operando em dois planos, da ação motora e verbal, permite a formulação do sentido. A função dos jogos de ocultação seria de antecipar a ausência e a presença, transformando, assim, um simples objeto num signo.

É quando o objeto está lá que ela [a criança] o manda embora, e quando não está lá que o chama; por esses primeiros jogos, o objeto passa como que naturalmente para o plano da linguagem. O símbolo emerge, e torna-se mais importante que o objeto (LACAN apud ROZA, 1993, p. 53).

Por outro lado, destaca também as especificidades próprias a cada linguagem, gestual e verbal. No entanto, aqui o valor interpretativo do jogo consiste em aparecer articulado à linguagem verbal, sendo o aspecto mais importante o fato de

¹³ Trata-se da brincadeira de uma criança de 18 meses que consiste em lançar um carretel amarrado a um barbante e em seguida fazê-lo reaparecer. Tal experiência foi construída a partir da ausência da mãe e foi interpretada como, além de uma prazerosa representação de domínio sobre uma experiência penosa, uma tentativa de elaboração simbólica, construção de sentido, dessa mesma experiência.

que esse jogo vincula-se à constituição do sujeito. O jogo, ao promover a fixação da pulsão ao seu representante-representação, faz a passagem da experiência à ordem simbólica, instaura o sujeito na esfera psíquica.

No caso em questão a angústia pulsional ativada pela separação da mãe é elaborada graças ao jogo do *fort-da*, que permite por meio do gesto/signo construir uma significação.

Teríamos, nessa perspectiva, duas linguagens, uma gestual e outra verbal, se inter-relacionando. Embora concordemos que tal análise seja pertinente, esses aspectos nos interessam enquanto compondo um todo e não apenas justapostos.

Devemos ao leitor ainda um esclarecimento acerca do termo sujeito e subjetividade. Nas abordagens psicológicas de Piaget, Vygotsky e Wallon, a ideia de sujeito coincide com a noção de “eu”, ou seja, entidade una e estável dotada de vontade. Para a psicanálise, como em Winnicott (1975), o sujeito é cindido pelas determinações inconscientes e se constrói pela mediação do desejo do outro, ou seja, pela linguagem.

Por outro lado, quando as teorias da linguagem evocam o termo sujeito, como em Bakhtin (1995), trata-se do sujeito do discurso, isto é, de uma posição enunciativa. O dialogismo bakhtiniano também comporta a cisão do sujeito ao remeter às vozes do discurso.

No primeiro caso, estamos nos referindo ao sujeito empírico em sua realidade psicológica e, no segundo caso, estamos nos referindo à representação do mesmo no plano do discurso.

4

DIÁLOGOS TEÓRICOS:
Traduções Metológicas

UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO

“As coisas que não existem são mais bonitas
 Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas
 têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num
 fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais
 ternura que um rio que flui entre dois lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 Qual o lado da noite que umedece primeiro.

Etc. Etc. Etc.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.”

Manoel de Barros

Tendo situado o jogo no contexto das discussões teóricas que permitem compreender os desafios que se impõem a sua utilização no âmbito escolar, procuraremos circunscrever o quadro metodológico da pesquisa. De início, apresentando as questões do estudo, em seguida, fornecendo os dados acerca

das condições de sua realização, tais como *locus*, *corpus*, sujeitos e contexto investigativo. Por fim, definindo as categorias de análise que permitiram a interpretação dos achados empíricos.

4.1 Delimitando Problemas

As contribuições da ciência, tanto da psicologia da infância como da sociologia, oferecem subsídios importantes para se compreender os desafios postos à tarefa de transposição didática do jogo para a prática escolar. A isso, que poderíamos chamar definições práticas, contrapõem-se dificuldades no plano teórico.

A partir de Henriot (1989b), que retoma o questionamento feito por Wittgenstein (1975), o jogo é matéria de difícil definição no que concerne a sua natureza.

Primeiramente, é necessário situar a noção de jogo que estamos adotando. Nossas premissas decorrem da ideia de que o jogo é uma atividade cultural, logo define um conjunto de práticas circunscritas por determinações de ordem social. Isso exclui qualquer continuidade com o comportamento animal.

Em segundo lugar, adotamos o critério pelo qual Vygotsky (1989a) classifica uma conduta como de jogo, qual seja o de envolver uma situação imaginária com regras. Esse critério supõe uma capacidade simbólica ao menos emergente, a partir da qual se pode estabelecer um *status* ficcional para a ação que se está a realizar, o que exclui os estágios mais precoces do desenvolvimento.

Por fim, concordamos com Winnicott (1975) quando postula que tal atividade empresta um colorido especial à ação

no que se refere à tensão entre objetividade e subjetividade, conservando-se sempre no limiar entre essas duas dimensões, o que nos aponta a necessidade de considerar a descrição da ação tal qual acontece, mas também procurar o sentido que ela pode tomar para o sujeito em questão.

A noção de jogo se aplica tanto à atividade infantil quanto à do adulto e recobre um espectro muito largo de atividades que vai desde a brincadeira até os jogos profissionais. Também, como veremos, a noção ora se aplica a atividades, ora a materiais, ora a regras, de modo que uma unidade de critério não é possível. Chamamos a atenção para isso porque aqui o termo tem um alcance limitado à brincadeira infantil de faz de conta, que denominaremos jogo simbólico, segundo a classificação de Piaget, por ser a mais utilizada para identificar essa modalidade de conduta.

O jogo simbólico compreende a brincadeira infantil, que consiste em dar vida a um personagem fictício através de uma encenação improvisada. Diferentemente de outras brincadeiras infantis, nesta o aspecto definidor é o trabalho espontâneo de elaboração simbólica do contexto situacional onde se desenrola a cena, seus personagens e o tema. Por essa razão, situamos nossas observações na faixa etária de 3 a 5 anos, quando o jogo simbólico é uma atividade preferencial.

Como nosso objetivo é problematizar o jogo na educação, partindo do pressuposto de que este é uma prática discursiva, levantamos a hipótese de que no discurso lúdico o sentido se constrói pela articulação de diferentes recursos semióticos que, por isso, não podem ser considerados isoladamente. Dirigimos, portanto, o foco da análise para a relação entre os diferentes planos que constituem a atividade lúdica.

Consideramos conveniente estudar o jogo nos estágios iniciais de seu desenvolvimento, o que coincide também com o desenvolvimento da linguagem e da diferenciação eu-outro, diferenciação essa que se inscreve no movimento de reconhecimento do mundo objetivo (realidade) como distinto do subjetivo (fantasia), problemática que, como vimos, é uma importante dimensão da definição do *setting* lúdico.

Em função da diversidade de realidades que o vocábulo jogo recobre, bem como do fato de que o que o caracteriza ser algo da ordem dos processos metacomunicativos e convencionais, parece produtivo pensar a relação entre jogo e linguagem primeiramente perguntando: qual a especificidade do *setting* lúdico?

Jerome Bruner (1986), autor que investigou a relação entre jogo e linguagem, demonstrou que o jogo é uma conduta prototípica da linguagem verbal. Nesse caso, o jogo é compreendido como uma atividade que, por suas características, propicia um contexto favorável à apropriação da linguagem pela criança, contexto esse que pode ser compreendido como sendo o caráter lúdico da interação mãe-filho.

Quer seja como recurso para o aprendizado da linguagem, em Bruner (1986), condição prévia a sua estruturação, em Wallon (1968) e Vygotsky (1989b), ou processo de constituição do sujeito, em Winnicott (1975), o tema do jogo vincula-se de alguma forma à linguagem.

Nossa perspectiva contempla um ponto de vista diverso. Parte da hipótese de que o jogo pode ser pensado como um discurso, no qual o sentido resulta da concorrência de recursos multissemióticos, que cabe investigar nos processos interativos que têm lugar no acontecimento lúdico e no modo como se articula à linguagem verbal.

Tomamos de empréstimo a Dominique Maingueneau (1989) a expressão *prática discursiva*, nesse autor, entendida como a unidade constituída pela dimensão languageira e social da atividade discursiva, ou seja, o uso da linguagem em contextos situacionais definidos. Aplicando o termo a nosso caso, diríamos que a linguagem em questão utiliza diferentes recursos significantes, quais sejam: gestos, objetos, sons e palavras, cujo uso adquire uma significação particular em determinados contextos situacionais.

Entender o brincar como discurso implica considerá-lo como o conjunto dos atos de significação que tem lugar na atividade lúdica, tendo em conta as delimitações definidas socialmente, ou seja, pela instância cultural.

A situação lúdica poderia ser tomada como uma “cena enunciativa”, que comportaria uma dimensão metacomunicativa, passível de ser “lida” como um discurso sobre a própria atividade de brincar, bem como sobre o contexto experiencial a que ela se refere. No primeiro caso, tratar-se-ia de algo que permitiria aos parceiros identificar que essa atividade é uma brincadeira. No segundo caso, o “texto” da brincadeira faria referência a algo que não é ela em si mesma, mas sim seu conteúdo.

Cena enunciativa é um termo utilizado por Maingueneau (1989) para designar o contexto situacional, representado pelo discurso, de uma dada enunciação verbal. Ela implicaria uma cenografia organizada em torno de um tema que permitiria distinguir aquilo que se refere à produção empírica da enunciação da produção de sua produção discursiva. Assim, podemos distinguir na cena enunciativa um enunciador e coenunciador, representantes de posições discursivas (eu e tu) construídas pela enunciação, quer estejam ou não marcadas no texto, e um locutor e colocutor, emissores e receptores reais do enunciado.

O recurso a essa noção nos parece importante, na medida em que para ler o brincar como discurso precisamos distinguir o ato empírico, brincar, daquele instaurado pelo sentido introduzido pelo jogo simbólico, brincar de... Se a brincadeira infantil pode ser tomada como discurso, torna-se necessário identificar quais os recursos semióticos que estruturam esse discurso e como ele se distingue de outros discursos.

Como os comportamentos lúdicos e não lúdicos não são facilmente distinguíveis pela observação, uma vez que se diferenciam pelos efeitos de sentido, necessário se faz estudar o jogo no seu acontecendo, quando os diferentes aspectos envolvidos na construção da significação estão operando.

Nossas questões podem ser resumidas da seguinte forma: quais os parâmetros definidores da especificidade do enquadramento da situação lúdica? Como se diferencia de outros enquadramentos?

Pressupondo que essa especificidade consiste em se constituir numa modalidade discursiva, conjecturamos que o sentido do mesmo (discurso) se sustenta na necessária articulação de diferentes recursos semióticos, donde cabe investigar:

1. Quais os recursos semióticos que estruturam esse discurso e como se inter-relacionam com a linguagem verbal?
2. Que processos articulam a construção de sentido e de sujeito no discurso lúdico?
3. Através da análise da heterogeneidade¹⁴ do discurso lúdico, pode-se inferir as significações sociais que são apropriadas

¹⁴ Aspecto constitutivo do fenômeno linguístico que consiste na articulação de um enunciado no fluxo ininterrupto da corrente verbal. Pode-se distinguir uma heterogeneidade constitutiva de uma heterogeneidade mostrada, aquela cujas marcas podemos encontrar na dimensão aparente do discurso. Esta última é a que iremos tratar na análise dos dados.

pelas crianças, os sentidos construídos na interação e as posições intersubjetivas adotadas pelos parceiros?

4. Como o enquadramento da situação lúdica é concebido no contexto pedagógico observado e como aparece na fala das professoras?

O interesse por essas questões se justifica porque a brincadeira circunscreve um âmbito de atividade definido por um contexto social ao mesmo tempo que se relaciona, de um modo muito particular, com o mundo interno infantil. Nesse sentido, enquanto prática cultural, seu estudo pode fornecer pistas para a compreensão do universo infantil e sua educação.

Nosso quadro de análise resume os três aspectos seguintes:

- a) *enquadramento específico da atividade lúdica*: a especificidade da interação que tem lugar na organização da conduta infantil neste tipo de atividade;
- b) *processo de construção de sentido*: apropriação de significados pela criança e os recursos que utiliza para isso;
- c) *papel do sujeito nesse processo*: demarcação de posições intersubjetivas.

Essas dimensões guardam relações de interdependência recíprocas, posto que a atividade é o ponto de articulação do sujeito e do sentido e é no movimento de ambos que ela se altera.

Os dados observacionais, gravados em vídeo, foram recortados em episódios interativos que chamamos de cenas, uma vez que se oferecem como um conjunto de elementos que compõem o contexto discursivo, tais como lugar onde se dá a ação, tema, objetos utilizados, recursos expressivos e parceiros envolvidos.

4.2 Definindo Percursos

A opção metodológica adotada neste trabalho parte do pressuposto de que, para se entender os processos de significação, não basta compreender os recursos utilizados para significar, mas, sobretudo, o contexto real no qual ocorrem as interações, ou seja, as condições de produção do discurso. Igualmente, pressupõe que tais processos, ainda que se utilizem necessariamente de representações que comportem em algum grau uma dimensão coletiva, donde decorre seu caráter comunicacional, estão a serviço da expressão da subjetividade.

Assim sendo, o enfoque adotado privilegia a perspectiva dos sujeitos considerados, pois o esforço de análise centraliza-se em identificar os sentidos construídos pelos sujeitos em interação e os instrumentos usados para efetivá-los.

A opção metodológica escolhida é de inspiração etnográfica, que implica uma prolongada permanência do pesquisador em campo, de modo a possibilitar uma abordagem qualitativa do fenômeno em estudo, ou seja, a apreensão das condições de produção das situações observadas, o contexto onde elas ocorrem e seu significado para os sujeitos envolvidos.

Com uma descrição do material assim obtido, pretende-se proceder a uma análise interpretativa dos dados observacionais, que os pressupostos teóricos adotados permitiram capturar, que explique a ocorrência particular em foco, a fim de compreender as regularidades do fenômeno em estudo.

Recortou-se o lócus da observação no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), escola de educação infantil mantida pela Universidade Federal do Ceará (UFC), localizada no campus universitário do Pici. Foram realizadas observação participante e

filmagens das crianças da classe do maternal e infantil II em situações lúdicas de jogo simbólico, espontaneamente criadas por elas. A sistemática de observação obedeceu aos momentos destinados às atividades lúdicas propostos pela escola.

A escolha da instituição obedeceu aos seguintes critérios:

- ser uma instituição que abriga apenas classes de educação infantil, uma vez que aí se encontram as crianças em cuja faixa etária o jogo é a atividade principal;
- ter incorporado ao seu projeto pedagógico a atividade lúdica, logo oferecendo condições adequadas ao exercício das atividades lúdicas de forma sistemática;
- possuir uma clientela diversificada na própria classe em relação ao meio social;
- ter experiência prévia de pesquisa com utilização de filmagem, o que permite uma conduta mais espontânea das crianças diante da câmara;
- possuir autorização da escola e dos pais para a realização da pesquisa.

O NDC é uma creche-modelo que funciona no turno da manhã, das 7 às 11 horas, e da tarde, das 13 às 17 horas, e destina-se ao atendimento de filhos de docentes, funcionários, estudantes da UFC e comunidade do entorno da escola.

O ambiente físico é dividido em espaços dotados de características específicas.

O pátio tem uma casinha com um escorregador, dois balanços e um vai-e-vem, um outro escorregador, uma árvore frondosa onde estão pendurados quatro pneus por cordas presas a uma estrutura de móbile, uma gangorra e uma estrutura de barras paralelas. É uma área descoberta de aproximadamente 5 m x 10 m. Existe ainda uma pequena piscina circular

coberta com uma rede de náilon. Ao lado dessas dependências funciona outra sala de atividades destinadas aos Grupos III e IV, junto a qual há um outro pátio de aproximadamente 24 m x 10 m, com duas casinhas semelhantes à já descrita, sendo que maiores, várias árvores frondosas e balanços pendurados nos galhos. O ambiente da escola é bem higienizado, com ótimas condições de iluminação e ventilação e muito acolhedor.

No espaço interior temos uma área de artes, uma área de jogos, uma área de blocos, uma área de faz de conta, chamada de “casinha”, pois está organizada como uma minirresidência, uma área de leitura e uma área central para refeições, todas elas separadas apenas por estantes baixinhas. Além dessas, há uma sala para atividades de matemática e linguagem, bem como banheiros. Em outros termos, temos as áreas movimentada (externa), semimovimentada e tranquila (interna).

Os alunos do NDC são divididos em quatro grupos. No primeiro turno funcionam o Grupo I, classe de maternal, com duas professoras, e o Grupo II, classe de infantil I, com uma professora e uma estagiária; enquanto no segundo turno funcionam os Grupos III, classe de infantil II, com as professoras e uma estagiária, e o Grupo IV, classe de alfabetização, com duas professoras.

Os sujeitos que participaram da pesquisa são as crianças do Grupo I, classe de maternal, na faixa etária de 3 a 4 anos. Esse mesmo grupo foi observado dois anos depois, quando então constituía o Grupo III, formado por crianças de 5 e 6 anos da classe do infantil II. A condição de se ter dados longitudinais não foi um objetivo de pesquisa inicialmente estabelecido, mas decorreu de uma contingência, o afastamento do pesquisador para um período de doutorado-sanduiche fora do país, o que obrigou a suspensão do trabalho de campo, retomado dois anos depois.

Tabela 1
 Distribuição do número de crianças do Grupo I
 segundo sexo e idade

Idade \ Sexo	Masculino	Feminino
	3 anos	3
4 anos	3	1
Total	6	7

Fonte: Elaboração própria.

A observação centrou-se nas interações lúdicas vivenciadas no espaço especialmente delimitado para o jogo simbólico ou no pátio.

O projeto pedagógico do NDC foi inspirado numa experiência americana¹⁵ e teve início como um projeto de extensão de educação numa comunidade de baixa renda, Uruguaiana, realizado através de um convênio entre a Canadian International Development Agency (Cida) e o Departamento de Economia Doméstica da UFC.

O trabalho na comunidade de Uruguaiana foi uma experiência-piloto que formou a maior parte dos recursos humanos do NDC e funcionou nos mesmos moldes que este último.

A coordenadora do NDC fez doutorado nos EUA, quando teve oportunidade de formação nessa linha de trabalho e ao atuar na supervisão de estagiárias de educação infantil do Laboratório de Desenvolvimento da Criança da Universidade do Arizona, EUA.

¹⁵ Descrita no livro *A criança em ação*, de autoria de Mary Hohmann, Bernard Binet e David Weikart, editado pela Fundação Calouste Gulbenkian, [198-?].

Trata-se de um currículo de orientação cognitivista, inspirado na teoria piagetiana, originariamente destinado a crianças portadoras de necessidades especiais leves e de meio economicamente desfavorecido e posteriormente aplicado a classes regulares. Nessa abordagem, o professor tem o papel de estruturador de um ambiente que propicie o máximo de oportunidades de aprendizagem.

A dinâmica de funcionamento proposta é que cada criança escolha um projeto que poderá ser realizado numa das áreas especialmente organizadas para essas atividades, quando necessário com a mediação do adulto. A ideia diretriz é de que a criança possa projetar uma atividade planejando-a, desenvolvê-la executando-a e representá-la registrando-a, através dos recursos que já domine para isso, segundo o modelo de uma pedagogia de projetos.

Tal condição favoreceu a observação do modo como as crianças operam, interagem e desenvolvem a atividade lúdica no contexto da escola.

Durante os quinze primeiros dias, o Grupo I, classe de maternal, foi observado três vezes por semana, em todas as suas atividades, com o objetivo de familiarizá-lo com a presença do pesquisador e permitir o estabelecimento de um vínculo.

Essa etapa permitiu a percepção da rotina de trabalho, da reação das crianças às atividades propostas, do contexto físico e pedagógico e das especificidades da conduta das crianças, além de ter sido muito agradável.

Passado esse primeiro momento, foram iniciadas as filmagens, porém só nos momentos do cantinho da casinha ou do pátio, uma vez que são os espaços especialmente organizados para a atividade lúdica. Além disso, como o trabalho de filma-

gem não era em câmara fixa, mas acompanhando o desenrolar das interações, preferimos, para evitar interrupções, utilizar a totalidade do tempo de carga da bateria, uma hora e meia, o que coincide aproximadamente com o tempo dessas atividades.

As filmagens foram realizadas em duas etapas. No início de 1999, totalizaram-se oito horas, distribuídas em um mês e meio de trabalho, sendo algumas no pátio e outras no cantinho. Em 2001, as filmagens ocorreram de março a maio, totalizando nove horas de gravação, predominantemente no pátio. Outras crianças foram incorporadas ao grupo inicial e outras estavam ausentes, posto que um ano letivo já havia se passado.

Em geral, todo o grupo era focalizado até que se percebesse o desenrolar de uma interação mais explícita entre duas ou mais crianças, que passavam a ser alvo de observação pela focalização da câmara.

No início, as crianças ficaram curiosas para saber se estavam sendo filmadas e algumas até se posicionavam diante da câmara para que sua imagem fosse captada, porém logo ficavam à vontade.

Procuramos manter o foco nas crianças, excluindo as professoras. A intenção era evitar o caráter persecutório que por vezes as professoras atribuem às observações de sua conduta, sobretudo no quadro de uma pesquisa que não prevê intervenção.

A técnica de filmagem tem a vantagem de permitir o registro visual do desenrolar da ação e com isso tornar disponível para o pesquisador a possibilidade de retomar a observação repetidas vezes. Os indicadores de expressão fisionômica e o contexto físico da ação podem ser também registrados, elementos que enriquecem o trabalho de descrição do protocolo escrito, conforme veremos adiante na análise do material empírico.

No entanto, dada a situação em causa, o registro da voz, importante nesse caso porque se pretendia analisar as relações entre linguagem e brincadeira, ficou prejudicado. As crianças costumavam falar muito baixo, ou muito alto, ou se movimentavam muito rapidamente, distanciando-se da câmara. Também não era possível usar um gravador porque este teria que ser colocado sobre as mesas e as crianças fatalmente o manipulariam.

Na primeira etapa do estudo, deu-se preferência às filmagens no cantinho da casinha, onde as crianças contam com uma área especialmente adaptada para o desenvolvimento do jogo simbólico, com brinquedos e fantasias,¹⁶ à qual se lançam animadamente, logo que é dada permissão. Além disso, favorecia o trabalho de filmagem, uma vez que apresentava condições uniformes de iluminação, o espaço físico era mais limitado e as vozes mais audíveis.

Considerando a importância do jogo simbólico para a faixa etária estudada e o modo de realização que o caracteriza, ele foi escolhido como a modalidade de jogo a ser observada.

Na segunda etapa, optamos, entretanto, por priorizar as filmagens na área do pátio, onde observamos que as crianças se envolviam mais recorrentemente no jogo simbólico, mesmo na ausência de material sugestivo para essa atividade, ainda que em algumas cenas analisadas apareçam com características de jogo de regras.

A dificuldade de filmar nesse ambiente reside no fato de que as crianças se movimentam muito rapidamente e se deslocam com frequência, prejudicando também o registro do som, o que é

¹⁶ No cantinho da casinha encontra-se um fogão, mesa, quatro cadeiras, armário, pia e guarda-roupa, num tamanho adequado à altura das crianças, bem como os apetrechos da casa, espelho, roupas, bolsas, sapatos etc.

agravado pelo barulho circundante e, por vezes, a interferência de outros alunos que não estão diretamente envolvidos na brincadeira. Igualmente, requer certa cumplicidade do pesquisador com as crianças para que a sua presença seja tolerada e sensibilidade para decidir a cada deslocamento onde conservar o foco.

O registro em vídeo, mesmo superadas as dificuldades técnicas, ainda apresentou inconvenientes que foram resolvidos a partir de decisões metodológicas, algumas prévias e outras tomadas no decurso da pesquisa.

A primeira questão metodológica que se coloca é o que focalizar. Que critérios devem orientar a seleção do foco a cada momento?

No nosso caso, após as filmagens experimentais, que objetivavam familiarizar o experimentador e as crianças com o equipamento e avaliar as imagens assim obtidas, optou-se por fazer tomadas amplas e focalizar duplas ou grupos de crianças no momento em que uma interação lúdica estava se desenvolvendo. As cenas filmadas ocorreram em situações nas quais a iniciativa coube inteiramente à criança e não houve intervenção do adulto no sentido de direcioná-las. Certamente, com isso, perderam-se algumas tomadas de cena que se desenvolviam paralelamente, mas uma “vista panorâmica” também não permitiria nenhuma análise qualitativa.

Procurou-se manter o foco de atenção sobre a interação escolhida até que outro fato paralelo chamasse a atenção da pesquisadora, ou a ação fosse interrompida ou finalizada.

Esse procedimento foi inspirado no trabalho de Pedrosa (1989) sobre a interação criança-criança e a construção de sentidos pelos parceiros em situação lúdica.

O papel do pesquisador com a câmara já responde por um primeiro grau de definição, uma vez que recorta os eventos em função do objeto de estudo e do enfoque adotado. Nosso recorte delimitou, no contexto pedagógico de uma escola de educação infantil, entre os momentos destinados à atividade livre, aqueles que envolviam a interação no jogo simbólico.

Vê-se que o filtro do pesquisador é onipresente, mesmo em detrimento da objetividade do registro, razão pela qual se abandonou a ideia, aventada inicialmente, de se utilizar um técnico em filmagem para esse trabalho.

Ao mesmo tempo, necessário se faz um detalhado registro escrito do vídeo, com o que os eventos já vão sendo ordenados, para em seguida ser pinçado o sentido que, agora, o registro escrito foi dando aos fatos. Por essa razão, as cenas receberam títulos como “Café da manhã”, “Tudo que o mestre mandar”, “A corda e a lei” e assim por diante, reveladores dos recortes interpretativos operados no momento da transcrição.

Do total de dezenove horas de gravação, foram extraídas dezessete cenas, tendo sido objeto de exame aquelas que apresentavam uma situação interativa suficientemente estruturada para possibilitar o trabalho de análise. Em alguns registros, as crianças não chegaram a estruturar uma brincadeira, dispersando-se rapidamente ou a movimentação não permitiu um registro audível.

No primeiro semestre de 1999, as crianças constituíam o Grupo I, com idade de 3 e 4 anos e, no primeiro semestre de 2001, as mesmas crianças constituíam o Grupo III, agora com idade de 5 e 6 anos.

Como a pesquisa em ciências humanas envolve sempre uma relação entre sujeitos, pesquisador e pesquisados, o *cor-*

pus resulta de uma complexa produção decorrente da presença do pesquisador no contexto situacional analisado. Portanto, tal condição afeta os sujeitos envolvidos, bem como o registro das observações, que, por sua vez, já é um trabalho interpretativo ou diálogo com o campo. Por isso, as cenas foram, ao serem registradas, nomeadas pelo pesquisador e datadas.

Em função do exposto acima, é importante que o registro seja feito imediatamente após o trabalho de observação, quando a escrita, como exercício de exotopia,¹⁷ permitirá um distanciamento analítico ou, em termos bakhtinianos, um excedente de visão que favoreça a tempo as correções de rota. Abaixo segue a distribuição cenográfica que resultou da observação participante:

GRUPO I – 1^o semestre de 1999

26 de março – cena 1 – De quem é a vez?, cena 2 – Que é isso, companheiro?, cena 3 – Eu também quero, cena 4 – O que é o que é?

29 de março – cena 5 – Lá vai o trator!

16 de abril – cena 6 – Quem vai querer?, cena 7 – Tirando bolo..., cena 8 – Paralelas

25 de abril – cena – 9 – Tudo que o mestre mandar, cena 10 – Café da manhã, cena 11 – Esse é meu!, cena 12 – Em dupla

GRUPO III – 1^o semestre de 2001

19 de abril – cena 13 – A corda é a lei

29 de abril – cena 14 – Torre de Babel

9 de maio – cena 15 – Espelho meu, espelho meu, cena 16 – Histórias para contar

22 de maio – cena 17 – Viagem de ônibus

¹⁷ Deslocamento que o autor do texto, ao escrever, toma em relação a si mesmo de modo a adotar um ponto de vista que lhe é exterior.

A segunda questão metodológica diz respeito à construção de categorias de análise. Que critérios devem orientar a análise dos dados?

A unidade de análise é a *interação lúdica*, já definida teoricamente. Metodologicamente, o termo é aqui empregado não para distinguir uma situação interativa de outra não interativa, posto que é um dado constitutivo do fenômeno em estudo. Uma vez que o jogo simbólico será tomado como discurso, nele a interação comparece em diferentes níveis. No nível empírico, como ação compartilhada entre as crianças e, no nível discursivo, como interação suposta no interior do discurso, entre a criança e seu discurso e entre diferentes discursos.

Para encontrar resposta à questão sobre a especificidade do *setting* lúdico, tentamos um exercício de aproximação entre jogo e linguagem que, ainda que tenha encontrado analogias (a natureza simbólica e o caráter social e dialógico) e especificidades (seus respectivos modos de estruturação semiótica), ancoradas nos pressupostos das teorias interacionistas da linguagem e do jogo, apontou uma possível relação de complementaridade, no jogo, entre a ação e a fala.

Para esse primeiro nível de análise encontramos dois critérios para agrupar as categorias que permitem analisar a relação entre ação e fala no contexto lúdico:

Quando acompanha a ação, a fala tem função de:

- complemento imagético: a fala complementa o gesto ou objeto para reforçar a representação imagética envolvida na cena;
- organizadora da ação: a fala organiza a ação descrevendo o *script* do seu desenvolvimento.

Quando precede a ação, a fala tem função de:

- desencadeadora da ação: a fala ativa o mecanismo de ação;
- planejadora da ação: a fala define por antecipação um projeto de ação;
- instrumento de negociação: a fala tem a função usual de comunicação, mas aqui serve para disputar posições enunciativas com a finalidade de direcionar a ação.

Investigar o jogo como modalidade discursiva multisemiótica requer considerá-lo em sua totalidade, ou seja, demonstrar como os diversos planos dessa construção se integram para dar sentido ao todo.

A partir das teorias linguísticas estruturalistas, que concebem a linguagem como um sistema de signos, regrados por convenções sociais estritamente linguísticas que se impõem aos falantes, certamente não podemos ir muito longe na comparação entre jogo e linguagem, posto que não encontramos no jogo, como já vimos, parâmetros que se estruturam segundo o modelo da língua. Nesse enfoque, a linguagem situa-se no interior do linguístico.

Tais limitações foram aqui superadas ao tomarmos o modelo da linguística da enunciação, que compreende que a linguagem se situa num contexto que engloba tanto o interior como o exterior do linguístico, ou seja, se realiza sob a forma de discurso. Lembremo-nos de que por esse termo deve-se entender um conjunto de regras que funciona numa conjuntura social dada e constrange os sujeitos a operar as trocas simbólicas de determinado modo.

Esse conceito vai evoluir no sentido de ampliar o espectro dos elementos que constituem o discurso para incluir o papel do outro na construção do sentido. Como já fizemos

notar, trata-se daquilo que em Bakhtin (1995) encontramos sob a noção de *dialogia*. No enfoque dialógico, a linguagem é concebida como uma atividade humana constitutivamente heterogênea e interativa, social e plurilinguística, em que a relação com o outro é a base da discursividade.

A dialogia é constitutiva de toda enunciação, logo não é algo constatável, uma vez que é um pressuposto decorrente da natureza da própria linguagem.

No entanto, pode-se encontrar no discurso marcas desse fenômeno, que nos autorizariam a identificar manifestações da alteridade. As relações dialógicas podem se manifestar de três maneiras, conforme sistematização de Costa (2001):

- 1) entre textos – *intertextuais*: consiste no ato de um enunciatador remeter a outros textos que possuem autoria e realidade empírica;
- 2) entre discursos – *interdiscursivas*: consiste na “convocação de vozes exteriores ao fio discursivo, ou seja, ao que foi efetivamente dito, que flutuam na esfera discursiva, quer fazendo parte de sistemas de linguagem correlacionados às práticas sociais, as formações discursivas, quer como vozes ou enunciações encenadas, implícitas ou mascaradas” (COSTA, 2001, p. 31);
- 3) entre o sujeito e seu discurso – *metadiscursivas*: remete ao discurso do próprio locutor, que constrói a si mesmo como alteridade, estabelecendo assim as fronteiras de seu próprio discurso.

No nosso *corpus* vamos encontrar marcas de relações interdiscursivas e metadiscursivas. Identificamos o interdiscurso pela *tematização* e pelas *posições enunciativas* adotadas pelos sujeitos da interação. É o fenômeno que se observa quando um

discurso aparece integrado dentro de outro discurso, mas essa forma antes de caracterizar uma assimilação aponta uma construção discursiva sobre o outro discurso. Em termos bakhtinianos, trata-se da recepção ativa do discurso de outrem.

Quanto à metadiscursividade, está presente na remissão do enunciador a sua própria atividade discursiva. Nesse caso, julgamos que esse procedimento opera por meio do suporte verbal, do qual depende toda a metacomunicação.

Vale notar que, embora essas categorias tenham sido concebidas para a análise da linguagem verbal, aqui foram aplicadas ao discurso lúdico.

Como veremos adiante, essas categorias permitiram, via análise do discurso lúdico, a explicitação do *setting* lúdico em seus aspectos qualitativos. É assim que iremos considerar, por exemplo, que o discurso lúdico é habitado por um coro de vozes pertencentes a diferentes instâncias, entre as quais o discurso pedagógico.

Por fim, consideraremos a dimensão subjetiva, posto que o discurso, sendo essencialmente heterogêneo, é manifestação da subjetividade e ao mesmo tempo de sociabilidade, uma vez que a consciência é formada socialmente e, como tal, é síntese de múltiplas subjetividades.

Cabe esclarecer que, no discurso lúdico, diferentes recursos semióticos participam da construção do sentido, tanto verbais como extraverbais – suportes materiais e gestos que assumem valor de signo. Tais suportes apresentam, assim como o signo linguístico, também características polissêmicas, com a particularidade de que, nesse tipo de discurso, a polissemia se mantém aberta.

Para compreender a expressão polissemia aberta, faremos apelo à tipologia dos discursos elaborada por Orlandi (1987), segundo as condições de produção do discurso, no que se refere à relação entre interlocutores e à relação dos inter-

locutores com o objeto do discurso. Desta última condição, resulta uma maior ou menor tolerância à polissemia. A autora distingue três tipos de discurso:

- lúdico – privilegia a pluralidade de sentidos do objeto do discurso e recusa a dominância de um dos sentidos em relação a outros. A polissemia é aberta;
- polêmico – o sentido do objeto do discurso se constitui numa disputa entre interlocutores que procuram fazer prevalecer seu domínio. A polissemia é controlada;
- autoritário – o sentido do objeto do discurso está encoberto pelo dizer, o que resulta da absolutização de um dos sentidos em jogo, de tal maneira que ele se torne não apenas o dominante, mas o único. A polissemia é contida.

Naturalmente, devemos salientar que o sentido de lúdico aqui se aplica, sobretudo, à piada, ao humor e, no limite, à poesia, ou seja, às produções verbais. Entretanto, para nosso propósito, será aplicado também ao jogo simbólico, considerado como prática enunciativa pelos parâmetros de definição acima expostos.

A própria autora chama a atenção para o caráter distintivo do discurso lúdico em relação aos demais no que se refere à função referencial da linguagem, aquela que estabelece o valor de verdade de um enunciado.

No discurso autoritário a verdade é imposta, imposição que é estabelecida pelo locutor; no polêmico a verdade é disputada pelos interlocutores; no lúdico o problema da verdade não se coloca, posto que até o *non sense* é possível. Essa distinção remete àquela já referida por Winnicott acerca do valor subjetivo ou objetivo do jogo que expusemos no capítulo 1 e que é uma especificidade dessa atividade.

O conjunto das observações foi inicialmente recortado em cenas circunscritas por um tema que foram analisadas segundo seu funcionamento discursivo. Os dados foram agrupados em quatro eixos de análise:

- a) parâmetros de definição do *setting* lúdico em relação ao *setting* pedagógico;
- b) articulação dos recursos semióticos no discurso lúdico, particularmente o papel do gesto e da fala no jogo simbólico;
- c) heterogeneidade no discurso lúdico;
- d) jogo e subjetividade.

Tomando como ponto de partida o modo como essa atividade está inserida no contexto pedagógico e é referida no discurso dos docentes, procurou-se ainda, através de entrevistas parcialmente estruturadas com as professoras, resgatar o posicionamento delas quanto ao *setting* lúdico e como ele é construído na escola em questão. Os temas abordaram seus juízos de valor sobre a brincadeira, a organização das atividades lúdicas, suas ideias acerca do desenvolvimento e objetivos pedagógicos, sua formação e suas experiências de vida. As entrevistas foram realizadas no turno em que as professoras preparavam as atividades. No NDC, cada grupo de crianças conta com duas professoras que trabalham num turno na sala de aula e no outro turno no estudo e planejamento de atividades.

Recolhemos também impressões das professoras sobre a exposição de algumas cenas gravadas em vídeo pela pesquisadora, procurando situar o brincar no contexto de sua formação pessoal e profissional. Por fim, pôde-se assim fazer inferências sobre o sentido que as professoras atribuem à vivência das crianças e, em consequência, como isso é construído na interação com elas.

4.3 Significando os Achados

Tendo em conta a natureza da pesquisa, qualitativa e etnográfica, o trabalho interpretativo equilibra-se entre dois polos: a imersão no campo, que a descrição densa das condições de produção do material empírico permite aproximar dos significados que os sujeitos conferem a sua própria experiência, e o distanciamento reflexivo possibilitado pelo recorte do objeto de pesquisa a partir da adoção do quadro teórico da abordagem sócio-histórica, da sociologia da infância e da análise do discurso.

A análise do *corpus* implica fazer falar, assim como calar muitas vezes, uma vez que todo dizer é internamente dialogizado e heterogêneo, quer quando se orienta para o já dito no campo do saber em causa, quer quando se orienta para a suposta réplica que poderia advir do *auditório social* (FARACO, 2003). Nesse ponto cabe esclarecer o que se está entendendo pela noção de dialogia no texto da pesquisa. Nas palavras de Amorim (2001, p. 283):

O dialogismo do texto se produz porque as vozes do diálogo ordinário, aquelas da co-presença e da interação, param de falar. A força do conceito de dialogismo reside exatamente no ponto em que distingue Bakhtin de uma abordagem interacionista. A intensidade dialógica se dá como tensão interior a um mesmo enunciado e para ouvi-la ou fazê-la falar, é preciso fazer calar toda falação, todo diálogo exterior. É nesse ponto que o conceito de voz torna-se mais preciso pois é aí que ele cessa de coincidir com a idéia de pessoa. É quando uma única pessoa fala que ouço as múltiplas vozes que a habitam. O dialogismo da escrita e o dialogismo da leitura supõem ambos uma cena muda; a primeira coisa que o autor e leitor compartilham é o silêncio.

Revisitando as questões de pesquisa à luz dos pressupostos acerca da linguagem, jogo e subjetividade, tentaremos agora articular as categorias teóricas de discurso, cultura lúdica e alteridade com as categorias empíricas de tempo, espaço, papel dos atores na interação, objetivo, recursos materiais e requisitos funcionais concernentes à ação lúdica. Como se estrutura o enquadramento da situação lúdica em relação a esses parâmetros, que dispositivos nos permitem ler o jogo como uma modalidade discursiva multissemiótica e no que consistiria a especificidade deste enquadramento em relação ao pedagógico é o que trataremos a seguir.

4.3.1 *Setting* lúdico e *setting* pedagógico: distinções

A primeira questão que orientou nosso estudo diz respeito à especificidade do enquadramento da situação lúdica, ou seja, os parâmetros que definem uma atividade como brincadeira. Para isso precisamos opor essa situação a outras que dela se distinguem. Para não extrapolar nosso lócus observacional iremos delimitar o foco à análise dos parâmetros que definem os enquadramentos da situação pedagógico e lúdica. Por enquadramento estamos nos referindo aos parâmetros que sustentam as fronteiras de cada atividade e garantem sua realização.

Toda atividade está submetida às coordenadas de tempo e espaço. Sendo assim, esses são os dois aspectos que constituem o fundo de toda prática social e são parâmetros definidos socialmente. A atividade pedagógica requer um tempo, expresso através dos horários, períodos letivos, entre outros, e lugar determinado, que é a escola ou outro similar onde se realize uma atividade pedagógica.

Porém, na escola, diferentes atividades se realizam. Aquela que chamamos pedagógica se define a partir do papel

dos participantes, o professor e o(s) aluno(os). Esses papéis supõem a oferta de significações culturais, que assumem a forma de currículo, por alguém especialmente habilitado, o qual faz a mediação entre tais conteúdos e o aluno através do planejamento, execução e avaliação de procedimentos didáticos. Os objetivos são previamente estabelecidos e, em última instância, exteriores aos atores, ao menos inicialmente.

Supõe igualmente um polo complementar, o aluno, que de algum modo “aceita” se engajar nesse circuito de atividades, “aderindo” dessa forma às suas finalidades. O objetivo específico dessa atividade, qual seja, a produção do saber, exige uma sistematicidade e, por consequência, um engajamento dos participantes, de tal porte que um poderoso arcabouço institucional é mobilizado para sustentá-la, bem como recursos materiais específicos, os recursos didáticos.

E quanto à brincadeira? Qual seria seu enquadramento?

O formato dessa atividade também supõe as coordenadas de tempo e lugar. Ainda que suas definições sejam mais flexíveis, isso não elimina o fato de que culturalmente certos espaços são definidos como próprios para brincadeiras, tais como espaço público – parques, ludotecas, escolas (cantinho ou pátio) – e espaço privado – varanda, quarto ou *playground*, entre outros.

O tempo varia conforme a disponibilidade de supervisão do adulto ou de pares e o local onde se desenvolve a atividade. No entanto, esse tempo e espaço são sempre algo que foi disponibilizado e logo é controlado por um adulto. Recreio, tempo livre, horário de lazer etc. Vale notar que, apesar de a brincadeira poder se realizar em qualquer espaço, ela mereceu a atenção do corpo social a ponto de existir uma instituição especialmente criada para esse fim, a ludoteca.

Poderíamos afirmar que, na brincadeira, tempo, espaço e papel são coordenadas que gozam de uma flexibilidade que

emana do fato de seus objetivos não serem exteriores nem prévios à atividade, mas definidos em ato e em função dos desejos emergentes dos participantes, mesmo quando a brincadeira é conhecida dos participantes ou proposta por alguém.

Quanto ao papel, temos também uma definição institucional. O brincar é uma atividade socialmente definida como atividade própria da criança. A participação do adulto é uma concessão por parte da criança ou uma forma de iniciação da criança na lógica do jogo, mas, para isso, o adulto precisa “incorporar” o papel de criança. Outra possibilidade é, permanecendo exterior à brincadeira, funcionar como viabilizador de tempo, espaço e materiais para a realização da atividade. Nessa forma de participação, encontramos a atuação dos pais, dos professores, ludotecários e até fabricantes.

Essa definição social determina inclusive que suportes específicos para essa atividade sejam criados pelos adultos, os brinquedos, muito embora a própria criança construa suportes materiais ou refuncionalize objetos que servirão às suas brincadeiras.

As atribuições do papel de brincante comportam a possibilidade de definir parceiros, tipo de brincadeira, temas, recursos, regras, numa palavra, o *script* da cena.

Por fim, o aspecto mais importante e diferenciador do enquadramento lúdico é que, na brincadeira, por alguns momentos e num tempo determinado, a realidade estará suspensa de seus efeitos. Isso quer dizer que os participantes criam uma situação imaginária, conscientes de que é um “como se”.

No jogo simbólico, um tema institui personagens (motorista, professora, mãe, bruxa etc.), que requerem suportes para realizar as ações correspondentes às atribuições de seus papéis. Quem tomar isso a sério estará saindo do

enquadramento. A ficção, assim criada, impõe regras definidoras dos papéis a serem exercidos pelos parceiros e regras de adequação para o uso de suportes materiais. Aqui, os atores não têm diretor nem texto. Só existe o palco e o nome da peça, tudo mais eles terão de fazer. Construirão conjuntamente o enredo à medida que forem atuando e terão por isso de negociar muitas decisões.

O caráter de simulacro da atuação é condição *sine qua non* do enquadramento lúdico, uma vez que ergue uma barreira entre o interior e o exterior do *setting* lúdico que impede que os constrangimentos do exterior operem nesse interior, como também que desse interior advenham consequências sobre o exterior. Essa barreira ao mesmo tempo é suficientemente flexível para permitir o risco de alguma experimentação.

Como veremos, o jogo se caracteriza por uma polissemia aberta, por exigir um suporte material que, no entanto, ocupa o lugar de signo e uma cenografia que estabelece uma paradoxal fronteira com o real, do qual depende para existir e existe para negar.

O quadro seguinte resume as diferenças entre o *setting* pedagógico e o lúdico a partir das categorias de tempo, espaço, papel dos atores na interação, objetivo da atividade, recursos materiais e requisitos funcionais.

Quadro 1

Caracterização distintiva entre os *settings* pedagógico e lúdico

Categorias de análise	Pedagógico	Lúdico
Tempo	Horário de aula, semestre letivo etc.	Recreio, tempo livre, horário de lazer, férias etc.
Espaço	Escola	Ludoteca, escola, <i>playground</i> etc.
Papel dos atores	Professor <i>versus</i> aluno (criança ou adulto), papéis complementares (não reversibilidade)	Brincantes <i>versus</i> crianças, papéis complementares (reversibilidade)
Objetivo	Exterior e prévio à atividade	Interno à atividade e definido em ato
Recursos materiais	Arcabouço institucional, material didático	Espaços lúdicos e brinquedos ou outro suporte material cujo uso possa ser desviado para a mesma função
Requisitos funcionais	Sistematicidade Polissemia controlada Ação situa-se num plano (real)	Flexibilidade Polissemia aberta Ação em dois planos (real e ficcional)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra o quadro, em relação aos parâmetros de tempo, espaço e recursos materiais, pode haver superposição dos dois *settings* de modo que as distinções não são excludentes.

No entanto, em relação aos objetivos, requisitos funcionais e papéis dos atores, encontramos os diferenciadores mais marcantes, o mais decisivo dos quais é o grau de liberdade da polissemia.

Porque, no jogo, o desempenho de papéis prevê uma possível reversibilidade entre os parceiros, possibilidade de redefinições de objetivos no curso da ação e dois registros simultâneos, um dos quais goza do privilégio de estabelecer fronteiras para além do real, sua polissemia pode ser aberta. Tais parâmetros satisfazem as condições de flexibilidade que impedem a fixação do sentido.

Na cena¹⁸ descrita abaixo, podemos encontrar os parâmetros definidores do *setting* lúdico e, de modo muito explícito, essa tensão entre real e ficção, que se sustenta num movimento de definições de significações instáveis, levando cada vez mais longe a fixação de um ponto de ancoragem para o sentido.

Cena 14 – Torre de Babel – Grupo III

No pátio, estão Mara e Talita brincando com areia sob a sombra de uma árvore frondosa. Mara e Talita, sentadas no chão, constroem um monte de areia. Graça faz o mesmo sobre a tábua do balanço, bem ao lado das outras duas. Carla e Renata, em determinado momento, se integram ao grupo.

Mara – *Como vou fazer para chegar lá no alto?*

Talita – *A gente pode se pendurar no galho* (aponta com o dedo para os galhos).

Mara – *Aí as folhas quando balançar a gente voa para lá...* (com uma expressão sonhadora).

Talita – *Ah! Não, não pode. Vai pular daí...*

¹⁸ Na descrição das cenas, as crianças foram representadas por nomes fictícios.

Graça – *Olha o bolo maior* (mostrando o monte de areia que juntou sobre a tábua do balanço).

Mara – *Olha o bolo maiorzão. Vai até passar do céu.*

Graça – *Já, já vai terminar o chocolate.*

Talita faz menção de pegar o monte de areia de Graça.

Graça – *Nada não, Talita. Já vai ver terminar o chocolate.*

Talita – *Vamos botar mais areia!* (dirigindo-se a Mara).

Talita e Mara acrescentam mais areia ao monte já formado. Conversam algo inaudível.

Mara – *Sobe lá, até lá em cima e aí... coloca quatro paus* (apontando para o alto dos galhos).

Talita – *A gente vai brincar*

Carla – *Ah! não pode mais. Quer mais?* (aproximando-se e oferecendo algo a Talita).

Talita – *Não.*

Graça despeja a areia acumulada sobre o balanço no monte que Talita e Mara haviam construído, recomeçando em seguida a acumular mais areia sobre a tábua do balanço.

Renata – *Oi, meninas!*

Mara – *Olha o tamanho que a gente já fez o bolo! Um bolo bem grande vai até lá em cima...*

Renata – ...

Talita – *Mara, vamos fazer...* (em tom de quem quer apressar a tarefa).

Graça – *Fiz o chocolate.*

Renata – *Pimenta* (enchendo a mão de areia e colocando no bolo da Graça).

Mara – *Muito chocolate pimenta!!!* (colocando mais areia no monte que fazia com a Talita com ar divertido).

Talita também acrescenta mais areia ao monte.

O diálogo que ocorre na interação constrói um espaço ficcional apoiado em gestos e objetos que adquirem valor de signo. Esse recurso é frequente na maioria das cenas aqui descritas e seu uso é, em geral, derivado do tema encenado. No entanto, esse diálogo apresenta a particularidade de possuir um tema instavelmente organizado, que oscila ao sabor das intervenções dos participantes com o máximo de tolerância.

Num primeiro momento, Mara parece desejar construir um monte de areia que alcance as alturas. Essa fantasia ela se propõe realizar com a ajuda de Talita. “Como vou fazer para chegar lá no alto?”, ao que Talita responde: “A gente pode se pendurar no galho”, dando a entender que Mara poderia subir até a copa da árvore. Mara retoma o fio discursivo com o qual iniciara o diálogo: “Aí as folhas quando balançarem a gente voa pra lá...”. Surpresa, Talita afirma categórica: “Ah! Não, não pode. Vai pular daí...”. A racionalidade e a fantasia se tocam.

Graça intervém, propondo outro significado para a areia: “Olha o bolo maior”. Mara, sem negar a proposição de Graça, tenta incorporá-la a sua fantasia: “Olha o bolo maiorzão. Vai até passar do céu”. A interlocução continua aparentemente desconexa no plano verbal, pois cada uma incorpora a oferta de significação da outra sem sair de sua referência, mas a ação conjunta é preservada, garantindo o diálogo. Em seguida, Graça coloca o “bolo” sobre o monte de areia construído pelas colegas.

Por fim, Renata propõe outra significação para a areia – pimenta –, colocando-a no “bolo” feito por Graça. Mara novamente incorpora essa significação àquela anteriormente dada por Graça – chocolate –, compondo uma terceira – chocolate pimenta – cujo efeito de sentido é o *non sense*.

O discurso lúdico, tolerando a polissemia, transforma o que seria dissenso em *non sense*. É o conjunto desses aspectos

de elaboração de significados que está presente na brincadeira, sobretudo o plano simbólico, o plano definidor do sentido, que nos autoriza a pensar o jogo simbólico como um discurso fundado sobre uma formação social, mas que é apropriado individualmente por aquele que brinca.

4.3.2 Recursos semióticos: a articulação entre palavra e gesto no jogo

O primeiro recorte dos dados recaiu sobre a dimensão da significação que, como vimos até aqui, é conexas ao desenvolvimento da atividade. Esta, por sua vez, se organiza em função do engajamento do sujeito na interação que tem lugar no seio da mesma.

Assim, analisaremos como se constrói o sentido na brincadeira, primeiramente em relação ao sentido do próprio ato de brincar.

Dificuldades inicialmente insuspeitadas se apresentam à primeira questão que nos serve de guia, qual seja, analisar o jogo como uma modalidade discursiva. Não se pode falar de um discurso como um objeto que o analista encontra dado. Um discurso resulta de uma construção que se define por sua distinção dos outros, processo que estabelece seus próprios contornos.

O dado bruto, portanto, precisa ser submetido a uma análise interpretativa, posto que o sentido do jogo não está no ato em si, mas em sua contextualidade.

Mesmo que se considerem apenas as atividades que as crianças desenvolvem no cantinho da casinha ou pátio como atividades lúdicas, essa delimitação é questionada pelos próprios dados, como veremos. Hurtig (1969, p. 340), analisando

esse tipo de dificuldade de ordem metodológica, ou seja, a significação, se pergunta: “Não é um abuso de linguagem adultomórfica nomear ‘jogo’ comportamentos dos quais não se sabe se eles são reconhecidos como tais pelo sujeito?”

No nosso caso, a dúvida se amplia. Para o jogador, não parecem estar sempre claros os contornos dessa atividade. Observa-se que, mesmo entre as crianças, compreender essa semiose é um árduo aprendizado, posto que gestos, falas etc. possuem significações outras que não as usuais e que, por sua vez, são instáveis. O recorte seguinte é significativo a esse propósito.

Cena 7 – Tirando bolo... – Grupo I

Dayse, sentada na calçada do pátio, faz bolos de areia.

Dayse – *Parabéns pra você...!* (canta quando o bolo é desinformado. Repete isso várias vezes).

Próximo a Dayse está um grupo de meninas maiores que também fazem bolos com areia.

Laís – *Vou brincar com vocês* (fala, aproximando-se do grupo e sentando na calçada).

Carmem – *Tou fazendo bolo de chocolate.*

Renata – *A gente também, não é, Mara?*

Mara olha Renata e continua a fazer seu bolo.

Renata – *Ei! Tu tá fazendo foto de quem?* (dirigindo-se à pesquisadora).

Pesquisadora – *Estou filmando você* (respondo e continuo a filmagem).

Renata – *Ah! Tá filmando, tá?*

Pesquisadora – *Sim, depois eu vou mostrar pra vocês.*

Mara demora-se um momento olhando para a câmara.

Carmem – *Ai, que suor!* (fala e com a palma da mão enxuga o suor que escorre do pescoço).

Renata – *Olha ali, a Mara! Vem pra cá, Mara!* (apontando para Mara).

Mara, que brinca sozinha na outra calçada, responde alguma coisa inaudível.

Renata – *Vambora pra lá!* (ato contínuo, vai juntando os baldes e se levantando).

Laís – *Vambora não, ela vem* (olhando para a câmara).

Renata volta a se sentar.

Renata – *Vou brincar* (após continuar a atividade por algum tempo. Já visivelmente encalorada, levanta-se e sobe no escorregador).

Renata – *Gente, vambora pra cá!* (descendo no escorregador e caindo numa área de sombra).

Todas imediatamente aceitam e se deslocam para onde está Renata. Mara, que até então estava sozinha na calçada oposta, também vem juntar-se às outras. Laís observa a câmara como a se certificar de que a filmagem continua após o deslocamento. A brincadeira é retomada.

No primeiro momento, Laís parece identificar a atividade das colegas como brincadeira: “Vou brincar com vocês”, e, ato contínuo, executa a mesma atividade. Mas quando Renata se levanta em direção ao escorregador dizendo “Vou brincar”, poder-se-ia pensar que, para ela, a atividade anterior não era brincadeira. No entanto, por sua fala: “A gente também, não é, Mara?”, concorda com o sentido dado pela colega de que se trata de um faz de conta. A metacomunicação aqui nos autoriza a dizer que com ela a criança delimita o *setting* lúdico.

Não é possível precisar os critérios que definem para o sujeito, nesse caso, o que é brincar. Esse dado negativo, entretanto, pode ser entendido como um elemento a favor da hipótese de que o brincar é uma modalidade discursiva na qual os recursos verbais não podem ser tratados independentemente dos não verbais, mesmo que não se saiba ainda de que modo ela se estrutura. No caso em análise, é com o recurso à linguagem verbal que a criança define a ação como brincadeira.

Para o professor, entretanto, esse parece um dado evidente, evidência baseada no comportamento da criança. A professora, na cena 2, fornece para a criança as referências da atividade lúdica. Aprender a brincar é então, inicialmente, perceber a natureza metacomunicacional das ações. Na cena abaixo a professora fala para a criança algo que lhe permita compreender que na brincadeira as ações valem apenas enquanto signo e por isso não devem ter consequências no plano do real.

Cena 2 – Que é isso, companheiro? – Grupo I

Danilo e Hélio brincam de luta, fingindo esmurrar um ao outro. Danilo toca em Tarcísio, que estava se aproximando. Tarcísio entra no jogo também, fingindo esmurrar Danilo, mas com cuidado para não machucá-lo. Depois segue seu caminho. Tibério, sentado no chão, joga folhas nos colegas. Danilo toca em Tibério como fizera com Tarcísio. Tibério, sentado no chão, joga, com força, folhas com areia em Danilo. Uma professora, de longe, chama-lhe a atenção.

Danilo – *Ele jogou areia em mim!* (dirigindo-se a uma professora que está próxima).

Professora – *Vou falar com ele, porque aí ele vai poder brincar direito contigo.*

Danilo – *Pa! Pa!!!* (retornando para onde estava e fazendo com a mão um gesto de atirar dirigido a Tibério, mas sem se aproximar muito).

Tibério – *Pa! Pa!!!* (repete o gesto).

Hélio faz o mesmo.

A professora interpreta a conduta do garoto que faz a queixa como lúdica, e a do outro, que jogou areia nele, de não lúdica. Pelo mesmo critério, a pesquisadora descreve a cena afirmando que as crianças brincam de luta. Essa situação, bem como as anteriores, deixa entrever que a definição de uma atividade como lúdica requer uma interpretação em ato por parte dos brincantes, o que supõe um substrato experiencial comum ou, em termos bakhtinianos, uma formação discursiva que possibilite a partilha da significação. Para as crianças desse grupo, esse aprendizado é recente.

Na cena seguinte, é uma criança que faz ver à colega a distinção entre os dois planos, o real e o ficcional.

Cena 16 – Histórias para contar – Grupo III

Renata – *Vou fazer minha matemática* (fazendo movimentos com os dedos sobre um cartão, acompanhados de uma emissão vocal característica, como se fosse o manuseio de uma calculadora).

Kátia – *Eu também* (imitando Renata).

Renata – *Já terminei minha matemática.*

Carmem – *Não é agora... antes... vocês nem lancharam!*

Kátia – *Lanchei!!!* (enfática).

Renata – *Eu também lanchei.*

Carmem – *Só de brincadeira, gente!*

Nessa brincadeira de professor, Carmem é a protagonista e, com um livrinho, tenta contar uma história para as colegas, imitando o comportamento da professora no cantinho da leitura. É nesse papel que ela faz ver às colegas que a ordem das atividades: “Não é agora... antes... vocês nem lancharam!”, está num plano ficcional, ao recusar a afirmação de que terminaram a matemática, explicando “Só de brincadeira, gente!” quando elas insistem que já lancharam. Essa brincadeira aconteceu no pátio, após a hora do lanche.

Entre as crianças, o significado do brincar não é evidente para todas. Tibério parece não ter assim interpretado a conduta de Danilo quando este o toca como houvera feito com Tarcísio, pois reage agredindo-o. Sabemos, pela reação de Danilo, Hélio e Tarcísio, que Tibério não interpretou aquela conduta da mesma forma que os outros, ou seja, como não devendo ter consequências de fato.

A professora, por sua vez, também interpreta assim, pois reconhece que, do contrário, não seria a forma correta de brincar. Tibério, por fim, parece ter compreendido a mensagem em questão, posto que passa a atuar de conformidade com o sentido ficcional dado pelo grupo.

O brincar aparece, assim, como um obscuro objeto cuja semiose ainda é opaca mesmo que sua forma seja a ação aberta. Essa “codificação” oculta poderia ser atribuída a significações individuais que o sujeito empresta à ação.

Os dados, entretanto, fornecem pistas que nos autorizam a pensar que é algo de ordem coletiva, susceptível de aprendizado. É justamente Tibério, o garoto que as professoras informam ter menos oportunidades de brincar fora da escola, que, em várias ocasiões, demonstra não dominar ainda as referências, os sinais, essa “codificação” que os outros facilmente apreendem de que “Isto é um faz de conta”.

Na cena 2, após o incidente citado, Danilo empunha uma arma fictícia e atira na direção de Tibério. Dessa vez, embora seja uma clara manifestação de revide de Danilo, Tibério reage de conformidade com o sentido fictício dado à ação. Quando esse entendimento não acontece, a atividade é interrompida ou ele é excluído.

Vale destacar ainda que o grupo estudado, quando nas observações de 1999, apresentava maior dificuldade de compreender o caráter ficcional do faz de conta, provavelmente devido ao ainda incipiente processo de socialização. Isso é particularmente notório na cena 3, na qual Tibério tenta fazer um “apelo mudo” para entrar na brincadeira e é malsucedido. As crianças estão brincando no parque na hora do recreio.

Cena 3 – Eu também quero – Grupo I

Hélio sobe no escorregador seguido de Danilo. Tibério tenta impedir Danilo de subir. Danilo consegue subir antes de Tibério.

Hélio – *Tibério!* (retornando, passa-lhe à frente).

Tibério olha a câmara, depois sobe. Hélio tenta impedir Tibério de descer, subindo o escorregador. Em seguida, desce. Tibério também escorrega, olhando para a câmara, seguido de Danilo.

Danilo – *Você não vai jogar areia, não?* (sobe pelo escorregador).

Danilo faz referência à cena 2, anteriormente descrita, na qual Tibério joga areia nele. Temeroso, Danilo retrocede pela escada por onde havia acabado de subir momentos antes e vai embora atrás de Hélio.

Tibério, vendo-se sozinho, sai correndo atrás dos colegas e acompanha a corrida de um grupo de meninas, até que consegue fazer parar uma delas.

Mônica – *Não, Tibério, não!* (dando a entender que ele não está compreendendo a brincadeira).

Tibério bate na menina, que revida, e depois se joga no chão choramingando até que uma professora o vê e se aproxima dele. Após uma conversa entre eles, ela o distrai com um formigueiro que havia próximo dos dois, mostrando o movimento das formigas. Aos poucos, outros se aproximam, curiosos, e vão formando uma roda em torno deles. Hélio, passando pelo local, dá um tapinha em Tibério.

Nessa cena, mesmo não sendo um faz de conta, percebe-se que a dificuldade de Tibério é de ordem metacomunicativa. A pergunta de Danilo “Você não vai jogar areia, não?” revela uma dúvida sobre se Tibério compreende que o *setting* lúdico exclui efeitos de realidade e preserva-se apenas como efeito de sentido.

Quando tenta agarrar uma das meninas, parece também ignorar que a brincadeira de pega-pega supõe algum acordo tácito, ou seja, o gesto de agarrar precisa ser alçado à condição de signo e a atividade requer algumas negociações, como, por exemplo, quem é o pega-pega.

Temos, nos exemplos analisados até agora, uma amostra de diferentes recursos semióticos: ações, objetos, palavras, que concorrem, ao se articular, para a construção de significações e, por consequência, para a estruturação da situação.

A cena 10, que acontece no cantinho da casinha, permite assinalar os recursos semióticos usados no discurso lúdico para dar expressão ao tema.

Cena 10 – Café da manhã – Grupo I

Ao sinal de que já podem brincar no cantinho da casinha, todos, correndo, se dirigem para lá. Ao redor da mesa, posicionam-se Talita, Carmem, Graça e Marcos. Do cesto de frutas sobre a mesa, cada um retira um “alimento” (frutas e hambúrgueres de plástico) para si e “come-o”. Tibério, após observar essa cena, passa a “fritar” hambúrgueres nas panelas que estão sobre o fogão e, em seguida, serve-os aos comensais. Renata, passando por perto, retira para si uma fruta, sob os protestos de todos. Marcos pega o ferro de engomar que estava à sua frente e coloca-o na estante. Terminado o “café”, Tibério e Renata calçam sapatos e escolhem bolsas, com os quais deixam o cantinho.

Talita abre um armário, de onde retira um boneco, e o põe sentado à mesa.

Graça retira-o da mesa.

Talita – *Põe ele aí!* (gritando).

Graça prepara “algo” no liquidificador. Talita entra no armário, de onde havia retirado seu boneco, no que é seguida por Carmem. Talita tenta impedi-la, mas Carmem entra à força. Enquanto isso, Marcos brinca no fogão, onde coloca as panelas umas dentro das outras ou troca as tampas. Essa atividade o entretém por uns longos quatro minutos, durante os quais ele parece insatisfeito com os resultados que obtém. Experimenta então outra manobra. Carmem tenta tomar o liquidificador de Graça.

Graça – *Nãoooo!!!* (impedindo. Em seguida derrama o “líquido” do liquidificador na xícara de Carmem, bem como na sua própria). *Cabou!* (nesse momento, libera o liquidificador para Carmem).

Carmem passa a usar o liquidificador e toma a tampa que fica com Graça. Graça mexe com uma colherinha o “líquido” de sua xícara. Marcos tenta tomar o liquidificador de Carmem.

Carmem – *Nãoooo!!!* (assertiva).

Marcos – *Não!!!* (grita, aproximando o rosto do de Carmem).

Carmem segura o liquidificador, resistindo.

Na primeira parte da cena, as crianças recriam uma situação doméstica, que poderia ser o café da manhã, por exemplo. Uma vez definido o tema (para isso os materiais disponíveis, hambúrguer de plástico, frutas etc., têm um papel sugestivo), a ação tende a se desenvolver em coerência com ele. Tibério se insere na brincadeira servindo os comensais, ou seja, adota uma conduta coerente com a temática. Marcos retira o ferro de engomar, fazendo com isso uma seleção dos objetos que devem ficar sobre a mesa no caso de uma refeição.

Enfim, o tema da refeição cria um centro organizador, a partir do qual a conduta de todos encontra sua referência, sem que seja necessário o uso de palavras para isso.

Os brinquedos favorecem, enquanto recurso semiótico, a construção do *setting* lúdico na medida que reduzem as ambiguidades inerentes a uma metacomunicação apenas gestual e já comportam em si mesmos o sentido ficcional que a metacomunicação, instauradora do *setting* lúdico, visa explicitar. Eles definem, de modo claro e com adequação, a ação que pode ser realizada.

Já vimos Tibério encontrar dificuldades de identificar uma situação como jogo em momentos precedentes. Aqui, no entanto, ele rapidamente se inseriu de modo eficaz na situação. No primeiro caso, ele se encontrava no pátio e, no segundo, no cantinho da casinha, onde as representações simbólicas já es-

tão disponíveis sob a forma de brinquedos, ainda que isso não seja determinante do uso que a criança fará deles.

A construção do sentido, na situação em questão, é um trabalho de negociação no qual estão implicadas a instância cultural e a instância subjetiva. Talita põe um boneco sentado à mesa. Graça retira-o. Não contando com a aquiescência de Talita para ficar com ele, resolve tomar outra iniciativa: faz algo no liquidificador. Talita, por sua vez, também toma outra iniciativa: entra no armário. Carmem tenta entrar, é impedida, mas insiste até conseguir. Depois, tenta tomar o liquidificador de Graça.

Quase todas as intervenções dessa cena mostram a criança tentando estabelecer um diálogo com o outro, uma inserção na sua “conversação”. Em todos os casos, alguém está empreendendo algo e defende a prerrogativa da iniciativa.

Gesto e brinquedo concorrem para a enunciação da cena virtual. Por exemplo, quando Graça entorna o “líquido” do liquidificador na xícara de Carmem e, em seguida, na sua própria, está com isso convidando Carmem para brincar de hora do chá. Podemos notar que a posse do brinquedo é uma prerrogativa importante para a posição de cada um no diálogo.

A importância da posse do brinquedo também é assinalada pelas mães,¹⁹ conforme respostas dadas a um questionário proposto pela escola sobre se seus filhos têm oportunidade de brincar com outras crianças. Espontaneamente elas se referem a essa questão respondendo: “Às vezes acontece de brigar pelo brinquedo”, “Não é egoísta”, “É possessiva”, “Não briga”, “Gosta de compartilhar os brinquedos” etc.

¹⁹ Dados obtidos através de um questionário respondido pelos pais quando da admissão da criança na escola e disponibilizados à pesquisadora pela direção.

Na cena 4, as crianças procuram se inserir na brincadeira pela ação. Curiosamente não há verbalização. No entanto, podemos imaginar um diálogo de gestos. Ronaldo parece propor um jogo aos colegas que, no primeiro momento, estão apenas brincando de andar de carrinho. Mas quando Hélio, ao invés de recuar, se oferece ao ataque de Ronaldo, parece ficar claro para todos que esse ataque é simulado, pois os demais imitam o gesto de Hélio, oferecendo-se divertidamente ao ataque de Ronaldo.

Cena 4 – O que é o que é? – Grupo I

Hélio joga o carrinho de bebê de brinquedo contra a parede. Danilo observa, depois imita Hélio. Tibério está sentado no chão. Professora – *Hélio, se não brincar direito, a gente vai tomar o carrinho.*

Hélio e Danilo saem para o pátio. Talita, vendo outros que fazem de vassouras cavalos, faz o mesmo.

Professora – *Talita, isso é um cavalo?*

Talita – *Ó, é assim* (retirando a vassoura que estava entre as pernas, varre o chão e balança a cabeça negativamente).

Tibério continua sentado no chão observando tudo. Ronaldo pega uma vassoura e bate com ela nos carrinhos de bebê com os quais Danilo e Tarcísio estão passeando. Danilo e Tarcísio retrocedem assustados. Ronaldo afasta-se um pouco, retorna e volta a bater nos carrinhos. Danilo e Tarcísio recuam de novo. Hélio – *Ei!... ei!* (aproxima-se, chamando Ronaldo e como que oferecendo seu carrinho para ser batido).

Danilo – *Ei!... ei!* (aproxima seu carrinho).

Tarcísio – *Ei!... ei!* (também aproxima seu carrinho).

Na observação do Grupo I, em 1999, a imitação parece ter um papel importante como expressão do sentido do brincar, embora o recurso analógico seja susceptível de ambiguidades, o que dificulta o entendimento no plano metacomunicativo. Contrariamente, nas observações do mesmo grupo, em 2001, conforme vimos na cena 16, por exemplo, a palavra joga um papel importante na definição do quadro lúdico e a expressão verbal já é uma competência mais desenvolvida, o que favorece o compartilhamento de significações num plano mais objetivável. De modo geral, o grupo recorre com mais frequência ao recurso verbal para se fazer entender.

Mesmo Tibério, ainda que não adotando preferencialmente a expressão verbal como recurso interativo, consegue se inserir nas brincadeiras, beneficiando-se da verbalização dos colegas para compreender o sentido da situação.

Entendendo que na organização semiótica do jogo a linguagem verbal tem uma participação importante e, como já vimos, no contexto lúdico, o signo verbal apresenta analogias e especificidades em relação à ação e aos objetos, cabe agora examinar como se articulam linguagem verbal e jogo.

A observação das crianças do Grupo I em situação lúdica tem mostrado que diferentes modalidades semióticas, inclusive a verbal, concorrem para a construção do sentido na brincadeira.

Do ponto de vista do funcionamento, vimos que o discurso lúdico se diferencia da linguagem verbal, entre outras coisas, por manter um tipo de representação analógica com seu suporte material – brinquedo ou ação – e só ser possível sua realização numa ação aberta, ainda que o significado da mesma possa não coincidir com o comportamento manifesto. Isso quer dizer que o jogo é uma necessária solução de com-

promisso entre o plano material e simbólico, termos em relação aos quais mantém uma tensão permanente.

A linguagem verbal, por sua vez, permite algo da ordem do funcionamento interior (linguagem interior) e mantém com seu suporte material uma relação digital, o que supõe uma relação arbitrária com o mesmo e o estabelecimento de convenções que possibilitam a veiculação do sentido a ser construído no contexto situacional.

Do ponto de vista conceitual, vimos que o jogo simbólico não possui algo que se possa chamar de estrutura, a exemplo do sistema linguístico, mas, pelo contrário, é um termo que escapa a toda tentativa de fixação, sendo o único critério admissível para estruturá-lo o caráter de suspensão intencional da função do real, dado por aquele que joga, em um contexto situacional determinado.

Para veicular significação, o jogo se vale de uma semiose complexa que se apoia em diferentes modalidades de expressão, inclusive a verbal. Dada a importância da linguagem para o desenvolvimento, conforme atestado pelos teóricos já citados neste texto, e sua vinculação com o jogo, necessário se faz examinar, à luz das observações empíricas, como se articulam os dois termos.

Nas situações examinadas a seguir, a linguagem verbal, quando acompanha a ação, ora funciona como complemento imagético às ações para as quais os recursos empíricos são insuficientes para representá-las, ora tem função organizadora da ação. Quando a linguagem verbal precede a ação, ora tem função desencadeadora de uma determinada significação que irá se desenrolar no plano da ação ficcional, ora tem função planejadora da ação, ora participa como instrumento de negociação, sem o qual as inúmeras decisões que toda brincadeira comporta não chegariam a termo. Além dessas, há ainda a função metalin-

guística, utilizada para marcar o caráter ficcional da ação, independentemente de acompanhá-la ou precedê-la.

Essas funções estão a serviço da construção de significações em torno da situação lúdica.

Durante o recreio, Tibério observa colegas que brincam na areia (ele ainda é pouco hábil em inserir-se no grupo espontaneamente), mas, quando começa a pegar na areia que escorre entre seus dedinhos e a pesquisadora fala “chuva”, ele repete várias vezes o movimento, pronunciando a palavra chuva.

Noutra ocasião, ao perceber a câmara em sua direção, pronuncia a palavra chuva enquanto pega um punhado de areia e, propositadamente, deixa que ela escorra entre os dedos. Aqui, a palavra é desencadeadora da ação, que, a partir de um modelo (referência dada por outro), adquiriu um sentido fictício.

Tibério, no pátio, brinca com colegas usando folhas e areia. Enquanto um colega utiliza as folhas para enchê-las de areia, ele as recolhe e, em seguida, joga-as ao alto com entusiasmo. André imita o colega. Danilo oferece folhas dizendo: “Quem quer?”. Sandra responde: “Eu quero”. André joga novamente folhas para o alto dizendo: “Dinheiro... dinheiro”.

Dayse está sozinha numa calçada do parquinho na hora do recreio e brinca com um baldinho de areia. Observamos que enche o balde de areia, depois entorna na calçada e canta “Parabéns pra você”. Esse jogo repete-se várias vezes.

Nos dois casos, parece que a palavra é uma espécie de adorno da ação ou complemento necessário à configuração imagética do objeto, insuficientemente construído com o bolo de areia ou com as folhas.

No entanto, observamos que as outras crianças que brincam em grupo, diferentemente de Dayse, explicitam do que

se trata, falando umas para as outras: “Vou fazer um mingau”, “Quer um pedaço de bolo?”, “Vamos apagar a vela?”, antes de executarem a ação. A palavra é, aí, planejadora da ação e veículo de negociação de sentidos entre os parceiros, mas Dayse está sozinha e invoca a fala (canta) como se não bastasse a imagem mental para legitimar sua fantasia.

Assim, a linguagem traz para a cena interlocutores e denuncia a necessidade de publicização do pensamento. O cenário coletivo é reeditado na brincadeira mesmo quando a criança está só. O *socius*, parceiro perene do eu, conforme nos diz Wallon, se presentifica na ação e se materializa pela palavra. Difícil pensar que a criança esteja falando para si própria. O monólogo, nesse caso, é revelador da existência de um diálogo e, por isso, testemunho da presença virtual do(s) outro(s).

Hélio e Danilo²⁰ estão brincando, cada um num triciclo. Eles costumam brincar juntos, embora não façam objeções à entrada de outras crianças na brincadeira. Observamos que falam bastante enquanto se movimentam.

Hélio – *Vamos abastecer!*

Danilo – *Vamos deixar primeiro as compras do mercantil? (parando o triciclo próximo a uma mesa).*

Hélio continua movimentando o triciclo em direção ao “posto de gasolina” (uma cadeira) até que para e vai ajudar o amigo a “colocar as compras no carro”. Em seguida, ambos levam as “mercadorias” para casa.

²⁰ Essa cena (20/3/1999 – Grupo I) não foi filmada, mas registrada ainda na fase de observação inicial. Mesmo assim, consideramos válida sua colocação no texto, dada a pertinência com a dimensão analisada.

Nesse caso, a linguagem parece funcionar como instrumento de negociação. Deve-se observar que Hélio faz um convite: “Vamos abastecer!”, e, ato contínuo, executa a ação. Danilo propõe uma negociação: “Vamos deixar primeiro as compras do mercantil”, ou seja, concorda com a proposta do colega, mas adia sua execução e, imediatamente, também executa a ação. Hélio retrocede e adere ao colega.

Também observamos comportamentos nos quais a relação entre ação e fala estão suficientemente explícitos de modo a revelar a íntima articulação entre as duas esferas no ato comunicativo.

Trata-se de condutas que, ainda que não sejam lúdicas, num momento tão precoce do desenvolvimento, indicam quanto a ação, mesmo na criança pequena, é capaz de assumir níveis de diferenciação simbólica que dificilmente poderiam ser chamados de primitivos em relação à linguagem verbal.

Talita e Artur²¹ estão sentados à mesa com os colegas, enquanto a professora distribui folhas e lápis para que todos possam desenhar um coelhinho da páscoa. Artur pega o lápis da Talita.

Talita – “*Não!!!*” (de imediato arranca o lápis da mão do colega com um movimento brusco. Esse gesto se faz acompanhar de uma verbalização enfática. Talita recoloca o lápis na mesa, olhando para o colega com ar desafiador).

Artur faz um gesto indicativo de que vai pegar no lápis, com um ar de quem está temeroso da reação de Talita, pois seu movimento é lento e silencioso.

²¹ Embora essa cena não tenha sido objeto da filmagem, uma vez que priorizamos as situações de jogo simbólico, consideramos importante tratá-la como um dado, devido à pertinência com o argumento que está sendo desenvolvido.

Talita, imóvel, sustenta a interdição apenas com o mesmo olhar desafiador.

Artur repete a tentativa, mas recua diante do olhar de Talita, dessa vez desistindo.

Talita sustenta o mesmo olhar até se certificar de que o colega realmente desistiu. Só então pega seu lápis e passa a rabiscar.

O que chama muito a atenção nessa cena é a capacidade expressiva da gestualidade, sua utilização como instrumento de comunicação e a eficácia alcançada, graças a sua decodificação pelo interlocutor. A expressão corporal teve a mesma função que as palavras na negociação entre Hélio e Danilo e igualmente demarcou a posição dos parceiros um diante do outro. O “não” inicial apoiou-se na ação para manter o interdito.

Nessa situação, não lúdica, a ação visa legitimar a palavra e garantir a posição dos interlocutores na situação assim definida.

As interações das crianças, com adultos ou entre pares, suscitam a colaboração intertextual de diferentes semioses, mesmo daquelas que elas ainda não dominam, o que torna qualquer tentativa de hierarquização das modalidades comunicativas arbitrária.

Tibério, no início do semestre, tentava se inserir na brincadeira, ora empurrando os colegas, ora destruindo o montinho de areia. Nos dois casos, era rechaçado, caía no chão ou sentava-se, chorava, até que a professora se aproximasse para consolá-lo. Sua expressão verbal era quase nula. Entretanto, sua conduta era um apelo mudo para se inserir no grupo.

Danilo, ao contrário, tinha uma expressão verbal clara e fluente. Em geral, sua conduta se fazia acompanhar da fala ou precedia suas intervenções no grupo. Como os demais, estava sujeito a muitos desacordos sobre, por exemplo, a posse de um brinquedo.

Nesses momentos de desacordo, docemente perguntava ao companheiro se poderia cedê-lo, ou argumentava que o pegara primeiro. Em geral, era bem-sucedido nessas comunicações. Como veremos em outros episódios, a capacidade linguística dessa criança é um diferenciador importante de sua conduta nas interações nas quais se engaja.

Certamente, seria possível atribuir tal vantagem a outras competências da criança em questão, mas, no cenário situacional onde a ação ocorre, é a capacidade expressiva, passível de verbalização, que joga um papel decisivo no desenrolar da cena.

Numa brincadeira de motorista, durante o recreio, no pátio, os meninos estão escorregando por um escorregador de madeira acoplado à casinha, que, por sua vez, está situada sobre quatro estacas. Nessa cena, a ação com o objeto parece ter a mesma função desempenhada pela linguagem, a de organizadora da ação, que, conforme já descrevemos, oferece um *script* para o desenvolvimento da atividade.

Cena 5 – Lá vai o trator! – Grupo I

Danilo lança seu carrinho pelo escorregador, escorregando em seguida.

André escorrega.

Tibério olha para a câmara.

Hélio – *Lá vai o trator!* (alinha o trator no declive de madeira e observa sua trajetória. Lança-o e escorrega em seguida).

Tibério, com o carrinho, faz uma câmara em direção à pesquisadora.

Professora – *Para a biblioteca!* (o chamado da professora interrompe a atividade).

Observamos que algumas crianças lançam seus carrinhos, trazidos do cantinho dos blocos, antes de escorregar, emitindo algum som, para em seguida se lançarem escorregador abaixo. Para as temerosas, a ação de lançar o carrinho parece funcionar como preparatória da ação de escorregar, enquanto, para outras, parece representar uma tentativa de domínio sobre a direção do movimento imposto ao objeto. Essa ação é imitada pelos demais que também têm carrinho.

Num caso, a ação com o objeto oferece o modelo da conduta e uma espécie de *script* de sua realização, como se o objeto imitasse, por antecipação, a ação que a criança vai ainda realizar. Noutro, é a aplicação de um esquema de controle motor ao objeto.

Em ocasião semelhante, as crianças estão brincando com triciclos. É notável a habilidade para, uma vez definido o tema da brincadeira, refuncionalizar os objetos. Amanda está sentada numa cadeirinha, observando os colegas que lhe atribuíram o papel de frentista de um imaginário posto de gasolina. Cada vez que um para, pedindo para abastecer, ela faz do lápis que traz na mão uma ponta de mangueira e “abastece” o “veículo”. Bastou, entretanto, que Talita, aproveitando um momento de pouco movimento no “posto”, se aproximasse cochichando alguma coisa, para que o lápis passasse rapidamente a ser batom e outra cena se configurasse. Porém, era suficiente que um “veículo” se aproximasse novamente para o lápis voltar a ser ponta de mangueira.

Nesses dois episódios, aparece uma curiosa interação com os objetos. No primeiro caso, os carrinhos já têm rodas e a ideia de fazê-los escorregar não deve ser alheia nem a sua conformação física, nem ao uso social, pois um transporte sobe ou desce ladeira, mas essa ação está unida de algum modo à ação

que a criança deseja fazer com o próprio corpo, algo da ordem de uma imitação semidiferida.²²

No segundo caso, surge a possibilidade, que nem sempre nos parece provável em crianças tão jovens, de atuar em dois planos de ação imaginária simultaneamente, sobretudo quando, ao contrário do primeiro caso, o objeto precisa ser refuncionalizado.

Nesse caso, a complementaridade entre ação e linguagem verbal parece inequívoca. O jogo define forma e conteúdo e sustenta dois planos motores distintos, delimitando os espaços imaginários, com o apoio da linguagem verbal.

Tais observações atestam a complexa semiose da brincadeira, na qual a ação está em relação de complementaridade com a fala. Logo, parece ser necessário romper com a concepção de que haveria uma hierarquia da linguagem verbal sobre as outras modalidades semióticas no curso do desenvolvimento, uma vez que a tese de uma complementaridade entre elas parece mais plausível.

Ainda que se tenha de reconhecer a precedência de modalidades simbólicas anteriores e necessárias à linguagem verbal, trata-se de pôr em questão sua posição hierárquica. Reconhecer a precedência genética não significa escalonamento hierárquico e, como vimos no capítulo anterior, mesmo na linguagem verbal, a construção do sentido não pode prescindir do suporte extraverbal.

Assim como as produções artísticas não verbais podem alcançar níveis de formalismo ou complexidade superiores à linguagem verbal, não poderíamos encontrar, no curso

²² Por imitação diferida entenda-se a possibilidade da criança imitar uma ação na ausência de um modelo.

do desenvolvimento, modalidades de elaboração simbólica igualmente complexas convivendo com o aprendizado da linguagem verbal?

Assimilando a contradição como motor do desenvolvimento, Wallon (1968) sustenta, como já foi mostrado no capítulo 1, que o desenvolvimento é um movimento de múltiplas linhas oscilantes, não necessariamente convergentes e progressivas.

4.3.3 A peleja do lúdico com o pedagógico: a heterogeneidade discursiva nas vozes das crianças

Tendo explorado os elementos que apontam o caráter metacomunicativo do brincar, vejamos agora como do *corpus* construído pode ser respondida a questão geradora da pesquisa. Tomando o jogo simbólico como uma modalidade discursiva multissemiótica, tentaremos agora aplicar as categorias analíticas do discurso ao *corpus*, identificando as marcas de heterogeneidade manifestas no discurso lúdico.

No pátio, as crianças do Grupo III estão brincando e, sobre a casinha do pátio, algumas meninas se reuniram para brincar de escolinha. Carmem, Renata, Kátia e Carla.

A primeira está no papel de professora, pois trouxe um pequeno livrinho, que apresenta às colegas, depois de ter distribuído alguns cartões.

Cena 16 – Histórias para contar – Grupo III

Carmem – *Era uma vez... os três porquinhos...*

Renata – *É pra dizer que é... eu não sei nem contar.*

Carmem fala algo inaudível.

Renata – *Passa a página.*

Carmem – *Aí um dia veio o lobo mau que tava dormindo no sofá...*

Renata levanta-se e desce pelo escorregador seguida de Carmem.

Alguns minutos após, as amigas se reencontram na casinha para continuar a história, desta vez com a participação de Kátia.

Renata – *Vou fazer minha matemática...* (fazendo movimentos com os dedos sobre um cartão como se fosse o manuseio de uma calculadora, acompanhados de uma emissão vocal característica).

Kátia – *Eu também* (imitando Renata).

Renata – *Já terminei minha matemática.*

Carmem – *Não é agora... antes... vocês nem lancharam!*

Kátia – *Lanchei!!!* (enfática).

Renata – *Eu também lanchei!*

Carmem – *Só de brincadeira, gente!*

Renata – *Hélio, vem!*

Carmem – *Chama a Carla...* (dirigindo-se a Renata). *Ela vai chamar a Carla* (dirigindo-se à câmara).

Depois que Carla chega, sentam-se novamente para recomeçar a brincadeira.

Renata – *Toma, Carla* (oferecendo cartões que haviam sido distribuídos por Carmem, no início da brincadeira, à Carla).

Carmem – *Vem pra cá, Carla... Quem quer trocar de canto?* (olhando para a câmara).

Kátia – *Eu quero ficar bem aqui* (dirigindo-se a Renata e apontando o espaço à sua direita).

Renata – *Eu não, não quero trocar.*

Kátia – *Não vou trocar. Vou ficar bem aqui* (posiciona-se entre Carmem e Renata).

Carmem – *Fica bem aqui...* (tentando posicionar melhor Kátia).

Kátia faz cara de boba e deixa-se cair pra trás. Carla imita Kátia.

Kátia – *Conta a história, professora.*

Carmem – *Agora não.*

Kátia – *Plofessola!*

Tem início uma movimentação que resulta em mudança de lugares. Até que recomeçam.

Carla – *Eu não tenho livro pra contar.*

Carmem – *Porque eu trouxe só um.*

Renata – *Toma!* (entregando a Carla um dos cartões que tinha na mão).

Carmem – *Só pra ficar do meu lado... Vem, fique aqui... Todo mundo fica aqui* (dirigindo-se a Renata e indicando um lugar a sua frente). *Carla, vem!* (indicando um lugar a sua frente).

Kátia – *Carla cabeça de maloca!* (em tom de diversão).

Carmem ri divertida.

Kátia – *Todo mundo fechar a rodinha!* (num convite à complicidade, reduzindo o espaço entre elas como a querer instituir um ambiente *privé*).

Carmem – *Vamos sentar aqui* (indicando um lugar a seu lado).

Carla – *Ei, eu ganhei um cocô!* (sorrindo, no que é acompanhada pelas demais).

Renata – *Eu ganhei...* (cochicho inaudível).

Kátia – *Eu ganhei um pum!* (também com as mãos na boca em tom de cochicho).

Carla – *Eu ganhei uma pinta... uma perereca...* (seguida de um coro de risadas).

Kátia – *Eu ganhei, sabe o que eu ganhei? Uma bunda, um cocô e o nariz da Carmem* (novamente o coro de risadas).

Carmem – *Quem quer ouvir a história?* (abrindo novamente o livrinho).

Renata – *Eu!* (levantando o dedo).

Kátia – *Eu não quero!*

Carmem – *Então fique ali... só aqui que vai...* (apontando o lugar onde esta deveria sentar, fora do grupo).

Carla – *Depois...* (descendo a escada).

Kátia – *Eu quero, eu quero descer... eu vou descer* (faz menção de descer a escada a exemplo de Carla).

Carmem – *A menina saiu da escola. Tá de castigo* (falando para Renata).

O grupo se desfaz e todos fazem menção de descer, mas não concretizam a ação.

Carmem – *Carla, vem pra contar historinha!* (chamando Carla).

Carla volta para perto da casinha.

Depois que Carla sobe na casinha, elas conversam um pouco e se voltam para a câmara aos gritos de: “*Me filma! me filma!*” e saem em trenzinho.

A primeira marca de heterogeneidade é a própria tematização (no caso, a contação de histórias), que remete à instituição escolar. Os elementos do *setting* pedagógico, já citados, comparecem aqui, na discursividade do jogo, de modo explícito, na remissão a um texto didático (a história dos três porquinhos), na organização das atividades no tempo (a matemática após o lanche), na organização do espaço (lugares de cada um na cena) e no papel da professora, que dirige e organiza a atividade, distribui material e convoca os alunos.

Tais elementos comparecem ainda, de modo indireto, no contexto de realização da cena. O uso do imperativo “É pra dizer que é” é uma evocação da instância institucional, da

formação discursiva, que impõe o modo como algo deve ser dito. Pode-se pensar que essa colocação impositiva é a forma verbal de um *habitus* ou marca do papel daquele que não sabe e de quem é esperado certas respostas. Não se pode, como quis Renata, contrariar as atribuições do papel. Ela tenta mudar a atividade: “Vou fazer minha matemática”, e ordenar à professora “Passa a página” numa tentativa de usurpar suas atribuições. A “professora” recusa tais investidas como que para assegurar uma ordem de sucessão das atividades previamente estabelecidas, mas também uma posição de comando.

A “professora” reage, recusando essas sugestões: “Não é agora...”, ou respondendo à incitação de Kátia: “Conta a história, professora”, com “Agora não”. Ao enunciador do discurso (a professora) cabe, por definição de papel, regular o tempo, mas também estabelecer lugares: “Fica bem aqui”. Carmem demonstra ter consciência da importância de seu lugar, pois quando há certa movimentação em torno dos lugares que cada uma quer ocupar ela diz: “Só pra ficar do meu lado... Vem, fique aqui... Todo mundo aqui”.

O locutor empírico, a criança, por sua vez, procura restabelecer o *setting* lúdico contrapondo “Só de brincadeira, gente!”, quando os coenunciadores, as colegas no papel de alunas, confundem os dois planos, o real e a ficção, afirmando que já lançaram. Essa saída do *setting* para referir-se a ele configura uma remissão metalinguística, posto que um enunciado verbal toma um outro por objeto de sua enunciação. No caso em questão, a criança explica que, quando falou que as alunas (colegas) não lançaram, essa voz situava-se no plano ficcional do papel de professor e não no plano da realidade. O locutor faz um comentário sobre si mesmo enquanto enunciador do discurso ficcional do jogo. Com isso, convoca seus coenunciadores a permanecer no mesmo registro, uma vez que eles haviam

feito menção ao fato de já terem lanchado, acontecimento que remete ao exterior do *setting* lúdico.

Se tomássemos apenas o enunciado em sua materialidade linguística, teríamos um pequeno equívoco logo esclarecido. Analisando, entretanto, a cena enunciativa como um todo, e não apenas as falas contrapostas umas às outras, veremos que aqui dialogam o discurso pedagógico e o discurso lúdico. No diálogo entre professora e aluna vemos a intromissão de outro discurso no fio discursivo conduzido pela “mestra”. Aquele equívoco sobre o *status* ficcional do enunciado, ocorrido no início da cena, retorna vestido com requintes semióticos.

Kátia faz cara de boba e simula dificuldade de permanecer quieta, no que é imitada por Carla. Em seguida, pede: “Conta a história, professora”, ao que esta última responde: “Agora não”. Kátia, usando uma linguagem infantilizada, retoma: “Plofessola!”. Seguem-se alterações de lugares, após o que a “professora” ensaia recomeçar mais uma vez a contação de história. Kátia também recomeça: “Carla cabeça de maloca”, e, a partir daí, comanda um jogo de palavras cujo propósito é extrair efeitos de sentido jocosos. A “professora” assiste divertida, mas retoma, em seguida, questionando o grupo: “Quem quer ouvir a história?”. Kátia responde negativamente, usando a mesma linguagem infantilizada com que havia iniciado o joguinho de palavras.

Por que será que Kátia, enquanto aluna, fala “Professora” e quando introduz o joguinho fala “Plofessola”? Por que sussurra e pede para “Todo mundo fechar a rodinha”? A cena enunciativa sofreu algumas alterações no tema e nas posições enunciativas (Kátia passa a tomar as iniciativas e o manejo do grupo, o que também se faz acompanhar de uma proposta de mudança de posição na roda de conversa).

Carmem ainda tenta definir os lugares: “Vamos sentar aqui”, indicando um lugar a seu lado, mas quando percebe que a dinâmica implementada por Kátia está produzindo uma alteração de rota, dirige um questionamento ao grupo: “Quem quer ouvir a história?”

Certamente, estamos assistindo à irrupção do discurso lúdico no cenário pedagógico. Estamos no campo da interdiscursividade. O diálogo dessas vozes nos informa que seus enunciadores estão em relação de concorrência. Uns querem brincar, outros ouvir histórias. A “professora” dirige uma interrogação ao grupo na tentativa de retomar a contação de história, mas, quando Kátia responde “Eu não quero”, é enfática ao apontar um lugar fora do círculo dizendo: “Então fique ali... Só aqui que vai...”

Em outros termos, o que aqui está sendo apontado é que os enquadramentos da brincadeira e da atividade pedagógica estão em relação concorrencial, posto que não podem coexistir no mesmo lugar .

Podemos distinguir três planos: as crianças que brincam de escola (locutores), os personagens do cenário escolar no papel de alunos (enunciador e coenunciadores do discurso pedagógico) e os personagens do cenário escolar no papel de brincantes (enunciadores e coenunciadores do discurso lúdico). Neste último caso, poderíamos identificar uma remissão do discurso lúdico à própria brincadeira, ou seja, o fenômeno da metadiscursividade.

A fala infantilizada de Kátia parece ser um indicador desse processo. Aqui, não só o que, mas o como se fala é signo. Essa fala é dirigida à “professora”, não aos colegas. Uma possibilidade interpretativa é a de que o enunciador marca sua posição enunciativa do lugar do infantil (o lugar de onde se brinca), diferentemente da posição enunciativa de aluno (lugar que pode ou não ser ocupado por uma criança).

Significativa parece também ser a atitude diante da câmara. Enquanto Carmem (na posição enunciativa de professora) procura o foco da câmara e até fala com a operadora: “Ela vai chamar a Carla”, Kátia (na posição enunciativa de criança que brinca) convoca os demais, sussurrando, a fecharem o círculo, ou seja, a criar uma ambiência *privé* e cúmplice.

Essa atitude parece dizer que o enunciador do discurso pedagógico pretende marcar sua intenção de objetividade, publicizando sua enunciação, que supõe interessar aos demais, enquanto o enunciador do discurso lúdico marcaria sua intenção de polemizar com o discurso pedagógico, refazendo a cenografia de modo a caracterizar a instauração de outro *setting*, no qual a enunciação é destinada a poucos.

Ao contrário do *setting* pedagógico, em que a atitude da “professora” é de recusa à sugestão da aluna ao propor as atividades: “Vou fazer minha matemática”, “Passa a página”; no *setting* lúdico, cada um pode acrescentar algo à expressão “Eu ganhei...” proposta por Kátia. Tem-se aqui marcada a assimetria no primeiro e a simetria no segundo *setting*, diferenciando os respectivos papéis.

Sob esse aspecto, poderíamos ver a criança que brinca discursando sobre a brincadeira, na medida em que, mesmo sem intencionalidade, introduz uma distinção cenográfica que marca diferentes papéis para os atores nos dois contextos. As injunções sociais operam “formatando” os modos de expressão das intenções subjetivas.

Isto posto, podemos reivindicar o interdiscurso, ou uma memória sócio-histórica, em relação ao discurso lúdico e pedagógico, que, organizando-se em torno de um determinado tema, institui um espaço discursivo. O interdiscurso é a condição de todo dizer e da possibilidade de sentido, uma vez que transita

entre as forças sociais que subjazem às disputas de sentido na enunciação. Sobre isso, assim explica Orlandi (2001, p. 33):

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isso é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se separe na memória para que, passando para o “anonimato”, possam fazer sentido “minhas” palavras.

É o interdiscurso que impõe que as trocas simbólicas operem de determinado modo, ou seja, coloca os participantes da interação em posições enunciativas definidas pelo espaço discursivo da formação social a que o tema da enunciação faz alusão. Trata-se daquilo que na linguagem representa a alteridade ou uma rede discursiva que para efeito de análise pode ser recortada em espaços discursivos.

Em Authier-Revuz (2004), para quem a heterogeneidade é constitutiva do sujeito, “no fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro*”.

Sendo assim, a prática lúdica institui um espaço discursivo, noção elaborada por Maingueneau (1989) para designar um subconjunto de unidades discursivas inter-relacionadas entre si e sobre as quais cabe ao analista operar uma compreensão das fronteiras que as constituem.

Na cena descrita, há uma alternância de iniciativas em favor da contação de história e em favor da brincadeira, mas nenhuma parece prevalecer inteiramente. Dentro do *setting* lúdico,

as crianças encenam uma disputa de espaço entre jogo e atividade pedagógica, interesses infantis e interesses educativos.

Se, como postula Bakhtin (1995), todo discurso reportado é objeto de comentário, ou seja, o resultado de uma apreensão ativa, logo apreciativa, desse discurso por aquele que o tematiza, poderíamos nos perguntar qual o comentário que as crianças fazem acerca desse tema.

Considerando o evento em seu conjunto, suas interrupções e retomadas, recursos expressivos utilizados, engajamento dos personagens, montagem dos cenários, podemos “ler” a cena como se faz no teatro ou cinema, em que cada um daqueles elementos concorre para a construção da significação.

No caso aludido, podemos “ler” um comentário sobre a relação conflituosa e concorrencial entre o discurso lúdico e o pedagógico a partir de seus traços distintivos, como a simetria, no lúdico, e a assimetria, no pedagógico e das relações entre os personagens. A indicação de que cada uma dessas atividades tem lugares específicos pode significar o reconhecimento da especificidade de cada um dos enquadramentos e, por consequência, o eco dos embates travados em torno da inserção do lúdico na escola.

4.3.4 Discurso e sujeito no jogo simbólico

Tendo demonstrado que o jogo pode ser tratado como uma modalidade de discurso e estabelecido os parâmetros do *setting* lúdico, ou seja, os processos metacomunicacionais que definem o contexto simbólico da atividade, ainda é preciso analisar seu conteúdo, aqueles aspectos que dizem respeito à organização interna da atividade, quais sejam: tema, definição dos parceiros, recursos

materiais e escolha de papéis, para interrogar: que significações sociais são apropriadas pelas crianças na atividade lúdica?

A brincadeira, enquanto modalidade semiótica complexa e conduta expressiva predominante na faixa etária em estudo, exerce papel importante na constituição dos sujeitos, de tal modo que as inabilidades na esfera do brincar colocam a criança em desvantagem em relação àquelas que alcançaram melhor nível de competência nessa conduta, no que se refere às possibilidades de estabelecerem inter-relações uns com os outros.

Durante os dois primeiros meses em que observamos o grupo de crianças, foi possível perceber que elas progridem na sociabilidade não só em função da dinâmica própria do ambiente escolar, mas também da inserção nas atividades lúdicas.

Brincar é, portanto, já estar inserido num contexto de sociabilidade. Esse contexto é pleno de significações sociais que não passam despercebidas pelas crianças.

Aquelas que nas atividades dirigidas ainda não estão muito participativas e sintônicas conseguem interagir com iniciativa e sintonia com os colegas quando estão brincando, estendendo progressivamente essa conquista para os outros contextos. É o caso de Mara que, desde o início do primeiro semestre de 1999, permanece muda, porém muito atenta sempre que a professora lhe dirige a palavra. Volta-se para quem lhe falou, mas o olha como se não o visse ou não tivesse entendido o que lhe foi perguntado ou pedido. Esse quadro foi mudando lentamente.

Num momento de faz de conta, é convidada por Renata (no papel de professora) a responder a algumas questões. Renata transporta, uma a uma, formas geométricas (de vários tamanhos e formas) de uma estante para perto de Mara.

Cena 9 – Tudo que o mestre mandar – Grupo I

As crianças estão num dos cantinhos, onde estão disponibilizados em prateleiras carrinhos e blocos lógicos de madeira.

Renata – *Tá bom. Não acabe. A professora vai brigar* (dirigindo-se a Hélio).

Hélio coloca os blocos de madeira numa bolsa com muita rapidez.

Hélio – *Vou botar tudo na bolsa.*

Renata – *Esses brinquedos é da Mara* (referindo-se à colega com quem está brincando).

Hélio – *Ela me deu. Não vou perder* (sem desviar a atenção da tarefa).

Renata – *Mara, que cor é essa?* (segurando um quadrado de madeira amarelo que recolheu na prateleira).

Mara observa em silêncio.

Renata – *Olha, Mara, tem isso aqui* (aponta os vértices da figura). *Diga: amarelo!*

Mara – *Amarelo!* (fingindo entusiasmo).

Renata – *Que cor é essa?* (mostrando um círculo azul e dizendo: azul!).

Mara – *Azul!* (reproduz o tom entusiasmado da resposta dada pela “professora”).

Danilo – *Que cor é essa?* (apresentando um bloco a Mara, enquanto Renata se afasta para pegar outro).

A cena dura aproximadamente vinte minutos, durante os quais Mara acerta as cores, o que anima Renata a procurar outra forma, de cor diferente, e a também questioná-la, algumas vezes, quanto à forma. Vale destacar que Mara não deixou

de responder uma única vez e sua expressão verbal era sempre entusiasmada e audível.

Em outras situações de classe, ainda se observou Mara retornar ao mutismo diante do questionamento da professora e a uma fala inaudível quando tinha necessidade de expressar algum pedido. As condições interativas da situação lúdica de algum modo ampliaram os limites da conduta. Como um elástico mental, o jogo simbólico permitiu que Mara amplificasse suas possibilidades momentaneamente e depois retornasse à condição habitual.

Segundo Vygotsky (1989b), é essa dimensão que confere à brincadeira o papel de zona de desenvolvimento proximal. No nosso caso, a ficção abriu uma distância entre a situação real e a potencial, criando um espaço virtual de exercício relacional, protegido dos efeitos advindos da realidade, uma vez que aí são produzidos somente efeitos de sentido.

Do mesmo modo, o faz de conta permitiu tomar distância da situação real e perceber os atributos dos papéis (de aluno e de professor) não perceptíveis quando na vivência da situação real.

Vale destacar que Renata é citada pelas professoras como uma criança que sabe brincar e que seus pais demonstram prazer em interagir com ela nesse plano.

Novamente tematizando o discurso pedagógico, vemos o enunciador marcar a posição enunciativa do mestre como daquele que ensina e controla a atividade; ao passo que o aluno é incitado a agir sob a direção do professor. Um aspecto, mais sutil, que aparece na conduta de Renata é que ela procura, por várias vezes, um ângulo em que sua imagem esteja sendo captada pela câmara de filmagem e no qual apareçam os materiais

que mostra a Mara. Vimos Carmem, na cena 16, na mesma posição enunciativa, se dirigir à câmara. Danilo também exibe o mesmo comportamento quando no mesmo papel, o que indica que é o papel que está implicado nessa conduta.

Esse comportamento não acontece noutros papéis desempenhados por Renata no jogo simbólico, o que nos leva a pensar que a criança percebe como atributo do papel de professor o caráter ritualizado das ações, um exibicionismo revelador de que ele é detentor de um certo saber que se oferece como modelo e que, portanto, seu papel é central. Nesse modelo ritualizado, é recorrente a repetição da questão pela “professora” acompanhada da resposta, mesmo quando o “aluno” já respondeu corretamente (pergunta retórica). O controle da polissemia parece ser garantido pela repetição.

Do aluno é esperado que ele reproduza a resposta do mestre. Renata não demonstra, aqui, apenas compreender as cores, pois em um momento pergunta a cor e mostra a forma, mas, sobretudo, a significação da conduta do mestre, aquele que, dirigindo a conduta do aluno, sabe por antecipação aonde ele deve chegar.

Do mesmo modo, a autoridade da professora, outro atributo do papel, é invocada por Renata, na cena 9, quando interpela Hélio afirmando: “A professora vai brigar”. O locutor (Renata) abandona o lugar do enunciador (papel de professora) para invocar a autoridade de um colocutor (a professora de fato).

Esse recurso também demonstra o não reconhecimento da autoridade do colega, pois é preciso recorrer a outra instância.

Como veremos, esse diálogo permite observar ainda os recursos que os sujeitos utilizam para fazer valer sua posição e a especificidade do *setting* lúdico, qual seja, a de ser ancorado no simbólico e não sobre a conduta, no que é legitimado pela linguagem verbal.

Renata tenta trazer algo do plano do real para conter a ação de Hélio: “A professora vai brigar”. O colega, no entanto, reage contra essa investida, permanecendo na posição coenunciativa definida no *setting* lúdico, “Vou botar tudo na bolsa”, com o que visa invalidar a recriminação de Renata.

Renata insiste: “Esses brinquedos é da Mara”. Hélio, mais uma vez, faz ver que se trata de brincadeira, “Ela me deu. Não vou perder”. Hélio contesta o sentido dessas mensagens que o colocariam fora do *setting* do jogo. Renata, direcionando seu discurso para uma possível intervenção que viria do exterior da situação de jogo, não obtém êxito em suas intervenções.

A brincadeira recorta, assim, um enquadramento para a situação, o qual está na dependência da arbitragem do jogador, mas, uma vez reconhecido como tal (como situação de jogo), cria um campo de força poderoso, a norma institucional do jogo.

Poderíamos dizer que, curiosamente, a instância cultural que define o que é permitido no jogo está a serviço do livre-arbítrio do jogador. Aqui aparece aquilo que já destacamos anteriormente: não tendo um núcleo estrutural fixo como a linguagem (sintaxe e léxico), a brincadeira tem, no entanto, uma convenção ou norma institucional que é o recorte de um espaço virtual, onde as interações ocorrem de fato, mas dotadas de sentido diverso do usual. O tema do jogo carrega consigo os constrangimentos da prática social que impõe uma organização peculiar ao discurso.

Nesse sentido, o jogo simbólico pode ser entendido como uma “cena enunciativa” cujo “enunciado”, a ação lúdica, para a qual pode concorrer inclusive a linguagem verbal, permite evidenciar as significações apropriadas pelos sujeitos em interação ao reeditarem o cotidiano.

Esse processo invoca o coro de vozes institucionais, no caso descrito acima, da instância escolar. É com elas que as crianças, ao brincarem, estabelecem um diálogo, no sentido bakhtiniano do termo. Com isso se quer dizer que o discurso lúdico veicula as significações sociais tais como as crianças estão se apropriando delas ao mesmo tempo que permite a inscrição de suas fantasias e desejos. Trata-se da apropriação da prática social. O sujeito do discurso ocupa um lugar já habitado. Tanto Carmem, na cena 16, como Renata, na cena 9, encenam o caráter central e público do papel do professor, sua função de mediador do conhecimento e proponente das atividades. Em ambos os casos, esse papel se sustenta no seu complementar, de modo que, quando os “alunos”, por exemplo, se adiantam às iniciativas do “professor”, o *setting* pedagógico é desfeito.

O jogo simbólico aparece assim como um cenário no qual é reeditado o contexto real para dele extrair suas significações. Essas significações, expressas tanto pela cenografia quanto pelo conteúdo das ações em causa, dizem respeito às posições ocupadas pelos sujeitos na interação, posto que visam à realização de seus interesses.

A cena 10 oferece elementos que apontam a vinculação entre construção de sentido e construção de sujeito, ou seja, o processo de apropriação da cultura. Vejamos a cena, já analisada anteriormente, a partir de um recorte maior:

Cena 10 – Café da manhã – Grupo I

Talita abre um armário, de onde retira um boneco e o põe sentado à mesa.

Graça retira-o da mesa.

Talita – *Põe ele aí!* (gritando).

Graça prepara “algo” no liquidificador. Talita entra no armário, de onde havia retirado seu boneco, no que é seguida por Carmem. Talita resiste, mas Carmem entra à força. Enquanto isso, Marcos brinca no fogão, onde coloca as panelas umas dentro das outras ou troca as tampas. Essa atividade o entretém por uns longos quatro minutos, durante os quais ele parece insatisfeito com os resultados que obtém. Experimenta então outra manobra. Carmem tenta tomar o liquidificador da Graça.

Graça – *Nãoooo!!!* (impedindo. Em seguida derrama o “líquido” do liquidificador na xícara de Carmem, bem como na sua própria). *Cabou!* (nesse momento, libera o liquidificador para Carmem).

Carmem passa a usar o liquidificador e toma a tampa que ficara com Graça. Graça mexe com uma colherinha o “líquido” de sua xícara. Marcos tenta tomar o liquidificador de Carmem. Carmem – *Nãoooo!!!* (assertiva).

Marcos – *Não!* (grita, aproximando o rosto do de Carmem).

Carmem segura o liquidificador, resistindo.

Marcos fala algo baixinho no ouvido de Carmem.

Carmem – *Como é que eu vou ver, seu “baitola”?*²³

Graça – *Tu é minha amiguinha?* (aproximando-se de Carmem).

Carmem – *Ele é amiguinha?* (dirigindo o olhar para Marcos).

Graça – *Tu é minha amiguinha, né?*

Carmem – *Eu sou tua amiguinha. Ela é minha amiguinha...* (dirigindo-se sorridente para Talita, que se aproxima do grupo, e desse modo exclui Marcos do rol das amiguinhas).

Marcos permanece ainda algum tempo em pé, junto à mesa, mas logo depois se retira. As meninas, então, cooperativamente, preparam a “refeição”.

²³ Expressão que no Ceará designa um homossexual e que, no tom usado, é um insulto.

A entrada do menino na brincadeira gera um conflito. “Ele é amiguinha?”. O termo “amiguinha” referido a um pronome masculino, “ele”, não é seguramente, aqui, um problema de concordância nominal, mas antes a marca linguística das condições de produção do discurso, o contexto situacional.

Carmem se pergunta se pode incluir um menino nessa brincadeira. Sua resposta é por exclusão: “Eu sou tua amiguinha. Ela é minha amiguinha...”. A resposta à pergunta sobre Marcos vem por meio do silêncio.

Ao final, Marcos compreende que foi excluído.

A apropriação das representações sociais do feminino e masculino, seus códigos de comportamento, encontra na situação lúdica um cenário onde pode ser exercitado. Não se trata da apreensão de um conhecimento, como no caso das cores e formas, mas da apreensão de uma forma de relação, na qual está implicada a identidade dos sujeitos uns em face dos outros.

Note-se que Carmem usa um desqualificativo, “seu baitola”, para se referir ao menino. Do mesmo modo, a questão “Tu é minha amiguinha?” refere-se claramente ao *status* do outro no plano da relação que a brincadeira convida os protagonistas a estabelecerem.

O que parece em causa nessa dinâmica inclusão/exclusão não é só a afirmação das diferenças de papéis sexuais, mas também o reconhecimento de um código de comunicação que permite certa cumplicidade entre parceiros, a identificação de seus interesses. Esse fenômeno dá mostra de que um componente extraverbal tem um papel importante na definição dos códigos comunicacionais que veiculam a mensagem de que se está jogando e de qual é o jogo, do qual, no entanto, a linguagem verbal pode dar indícios.

Marcos tenta imitar o que as meninas estão fazendo e, como tal comportamento não é suficiente, tenta forçar sua en-

trada. No plano simbólico, no entanto, não se pode entrar à força, por isso ele tenta falar, mas sua fala é desqualificada.

No que se refere à relação adulto/criança, a brincadeira também dá testemunho das fronteiras identitárias. As crianças se constituem enquanto brincantes à medida que a atividade lúdica é legitimada a partir do adulto, que lhes provê as condições do brincar, mas ao circunscrever essa atividade ao universo infantil, o faz num movimento de autoexclusão.

Esse movimento aparece pela demanda da intervenção do adulto quando a atividade degenera para o plano do real ou quando é deslegitimada sua participação. Vimos como Danilo recorre à professora, na cena 2, quando o colega encurta a distância entre a simulação e a agressão.

Hélio, na cena 9, se recusa a sair do plano da ficção quando Renata invoca uma suposta intervenção da professora. Nesse caso, Hélio deixa claro que estará protegido dessa intervenção, desde que permaneça no enquadramento da situação lúdica.

Talita, igualmente, quando a professora lhe pergunta se é um cavalo a vassoura que tem entre as pernas, na cena 4, sai do enquadramento, mostrando que se trata de uma vassoura. Esse episódio, no qual não fica claro o sentido que a criança atribui ao objeto, deixa, no entanto, entrever que, em relação ao adulto, a criança estabelece uma diferenciação. Ou acredita que a professora não “lê” da mesma forma a situação, ou acredita que no papel de professora sua conduta situa-se noutro plano.

Nos três casos, pode-se perceber que a criança estabelece uma fronteira entre ela e o adulto, fronteira que separa o plano da realidade do plano da fantasia. É importante observar, no entanto, que essa fronteira não apenas separa, isola. Sua função parece ser a de proteger o espaço de cada um, ou seja, marcar o contorno do espaço lúdico por contraste. Den-

tro dele a criança é soberana, logo, o adulto é excluído; mas, contraditoriamente, sua presença é solicitada para assegurar a fronteira. Nesse caso, a interação é mediadora da identidade dos parceiros.

Na cena 13, há um notável exemplo de conduta regrada como centro organizador da atividade lúdica, mas também revelador das exigências de simetria que o discurso lúdico faz a seus enunciadores.

Cena 13 – A corda é a lei – Grupo III

Um grupo de crianças está correndo pelo pátio, próximo a uma corda suspensa numa árvore. Marcos pendura-se na corda, que oscila em movimento pendular, no que é imitado por Luiz. Em seguida todos vão para o escorregador.

Hélio joga a corda, que bate em Tibério, que se esquiva.

Danilo – *Ei! Peguei!* (pegando a corda). *Sai vocês dois daí!!* (dirigindo-se a Marcos e Luiz, que tentam dessa vez pegar a corda, e, em seguida, joga a corda para Luiz, que já esperava o arremesso).

Samanta – *Eu também quero brincar!!!* (pulando animadamente).

Luiz faz movimentos circulares com a corda, arremessando-a em seguida para Danilo, que consegue agarrá-la, apesar das tentativas concorrentes de Hélio. Nesse momento, os demais se aproximam pedindo aos gritos que Danilo jogue a corda em sua direção.

Hélio – *Eu quero, Danilo!*

Samanta – *Me dá!*

Luiz – *Eu peguei!!!* (conseguindo segurar a corda que pendulava entre as mãos).

Danilo – *Vai, vai!!!*

Luiz, sob os gritos dos colegas, hesita em lançar a corda. Depois de um momento de suspense, no qual estuda o lançamento, arremessa a corda em direção a Danilo.

Tarcísio – *Se afastem!* (agarra a corda e, quando todos tentam se colocar em posição de receber seu arremesso aos gritos de “Pra mim!!!”, segura a corda numa altura acima de sua cabeça e para) “*Se afastem!!!*”.

O grupo o acompanha, mas ele insiste. O grupo recua um pouco.

Danilo – *Afasta!* (repete tentando segurar Hélio, que está à frente do grupo, como que para fazê-lo entender que é preciso ficar a certa distância do arremessador).

Tarcísio – *Maaaaaaais!!!!* (grunhe ameaçador em direção ao grupo).

O grupo recua a uma boa distância, à medida que o grito vai se tornando mais forte.

Tarcísio ainda leva algum tempo até que o grupo demonstra, pelo alinhamento de uns em relação aos outros, que está em igualdade de chances. Só então lança a corda. Todos avançam para pegá-la.

Luiz – *Não passe pra cá!* (depois de pegar a corda e passar para a posição de arremessador, dirigindo-se a Marcos e empurrando-o quando este avança em sua direção).

Marcos reage empurrando também Luiz sob a observação dos colegas, até que Danilo intervém, aproximando-se de Marcos.

Danilo – *Vem, vamos tirar...* (inaudível).

Marcos volta-se para Danilo e sai em sua perseguição, esmurando-o quando este sai correndo.

Todos – *Para!!!* (gritando).

Hélio toma a defesa de Danilo, fazendo gestos de luta marcial para Marcos, que, diante disso, para. O grupo tenta se alinhar outra vez, mas Marcos quer ficar um passo à frente dos outros.

Hélio, a exemplo dos demais, tenta persuadir Marcos a permanecer no alinhamento. Diante de sua recusa, leva-o nos braços para fora da área de jogo, visivelmente aborrecido.

Marcos volta correndo e se posiciona novamente na frente do grupo.

Hélio tenta mais uma vez afastá-lo, mas, encontrando resistência, logo desiste.

Danilo – *Traidor!* (dirigindo-se a Marcos).

Luiz – *Você é um traidor!!!* (que agora está na função de arremessador, gritando para Marcos).

Tarcísio – *Vem para a linha* (arrastando Marcos).

Marcos insiste em permanecer, sob protesto de todos, entre o arremessador e o grupo, mantendo-se à frente de uma linha imaginária sobre a qual todos estão posicionados.

Luiz – *Por quê? Nós vamos jogar!* (dirigindo-se a Marcos).

Danilo intervém, falando algo (inaudível) para Marcos e apontando para o grupo. Desta vez, os demais permanecem em seus lugares enquanto falam com Marcos.

Marcos olha o grupo e aos poucos vai se aproximando da linha imaginária. Quando todos estão, enfim, alinhados, duas crianças do Grupo IV se aproximam da linha, entrando na brincadeira.

Samanta – *Ela não está na brincadeira* (apontando para a menina recém-chegada).

Aluno do Grupo IV – *Cala tua boca...* (dirigindo-se a Samanta). Essa discussão desorganiza outra vez o alinhamento do grupo, o que faz Luiz se demorar girando a corda para que se alinhem outra vez. O casal de crianças do Grupo IV insiste em permanecer junto com os demais. Samanta e Tibério se retiram.

Luiz – *Pra lá!* (ainda retendo a corda em seu poder e indicando para o grupo um alinhamento mais à esquerda).

Luiz lança a corda de tal modo que praticamente entrega-a a Hélio.

Danilo faz de imediato um protesto a Luiz, indicando com gestos como deveria ter sido arremessada a corda.

Luiz – *Eu dei pra ele* (dirigindo-se à menina do Grupo IV, que tentava tomar a corda de Hélio).

Tarcísio – *Você não está brincando com nós* (dirigindo-se à menina do Grupo IV).

Todos se alinham do lado oposto a Hélio, que agora é o arremessador. Outro casal de crianças aproxima-se do grupo e tenta arrastar Hélio e Marcos para fora da brincadeira. Eles conversam alguma coisa inaudível. Provavelmente um argumento para convencê-los a sair. Enquanto isso, o grupo se desorganiza outra vez. Hélio e Marcos conseguem se desvencilhar do garoto do Grupo IV que os havia arrastado e retornam. Hélio prepara-se para arremessar a corda.

O aluno do Grupo IV reaproxima-se e dirige baixinho um insulto a Tarcísio, acompanhado de um empurrão.

Aluna do Grupo IV – *Eu tenho 8 anos* (fala em tom desafiador, aproximando-se de Tarcísio de modo a fazê-lo ver a diferença de tamanho entre os dois).

Seu colega faz o mesmo com gestos expressivos que indicam ser sua altura superior à dele. Após certa perplexidade, o grupo se recompõe e o jogo recomeça.

Danilo – *Joga a corda!*

Tarcísio pega a corda, mas os outros a reivindicam igualmente. Danilo intervém, até que os demais aceitam que a corda fique com Tarcísio, agora na posição de arremessador.

Essa cena dura aproximadamente todo o tempo do recreio, durante o qual a corda foi arremessada poucas vezes, o que demonstra que para as crianças a relação meio-fim é criteriosamente considerada. Na estruturação da atividade, observa-se uma sequência de etapas dentro das quais vão sendo definidas ou delineadas as regras, o que implica decisões compartilhadas. Inicialmente, a corda é casualmente lançada e alguém a pega. Em seguida, esse gesto é designado, por Samanta, como brincadeira.

Trata-se então de jogar a corda e ver quem a pega em face da concorrência dos outros. É aí que surge a necessidade de regras e começa a tentativa de organizar o alinhamento, ao que parece, condição para estabelecer igualdade de chances para receber o arremesso. No primeiro momento, procura-se eliminar o infrator por meio da ação de retirada da área de jogo e, em seguida, submetê-lo às regras pelo convencimento através da palavra. Por fim, a defesa do espaço do jogo e suas regras pela delimitação dos parceiros.

Com relação àqueles que foram excluídos, convém notar que Marcos parece perceber só em parte a estrutura do jogo, aquela que consiste em pegar a corda depois de arremessada. As primeiras tentativas do grupo para fazê-lo notar a necessidade do alinhamento não surtem o efeito esperado. Provavelmente porque tentam excluí-lo e a luta para permanecer no grupo obscurece a atenção para com outros aspectos da situação.

Somente quando o grupo procura usar as palavras (traidor é a primeira), a atenção de Marcos volta-se para a situação, mas a regra só será compreendida e aceita quando todos os elementos do grupo estiverem perfeitamente alinhados e quando Danilo fala algo para Marcos, apontando para o grupo. Ele então ocupa seu lugar na linha imaginária.

Nessa situação, o que parece essencial é o estabelecimento, manutenção e defesa das regras do jogo, mais importante que o próprio jogo, ou o jogo que aqui se joga é o jogo de estabelecer regras para o jogo.

O caráter imperativo das regras contrasta com o fato de que o jogo foi construído pelo grupo, não existindo, portanto, estruturação prévia de suas regras. Em todos os momentos em que as regras foram quebradas, a atividade lúdica degradou-se.

Aqui não temos um jogo simbólico, tampouco um jogo de regras previamente conhecido. A situação foi casualmente criada pelos participantes, tal qual no jogo simbólico, porém, não se organizou como uma ficção a ser encenada, e sim como jogo de regras.

Nessa direção, podemos supor que a regra é uma necessidade imposta pela dinâmica da brincadeira no que concerne às exigências de relações simétricas entre os brincantes, mas também um eco das vozes institucionais do espaço pedagógico, em vias de apropriação pelas crianças.

Na cena descrita a seguir, vemos a professora intervindo, em relação ao uso do escorregador, em favor da igualdade de oportunidade para todos.

Cena 1 – De quem é a vez? – Grupo I

Danilo sobe a escada da casinha e desce pelo escorregador.

Hélio – *Esse vai pra lá* (apontando para Marcos, que vai se aproximando).

Danilo retorna, sobe novamente a escada e para no topo, impedindo a passagem.

Marcos – *Nãããão!* (tentando passar).

Hélio – *Ele não vai pra aí, é pra tirar ele daqui!* (retorna e tenta impedir Marcos de subir).

Marcos – *Nãããã!*

Professora – *Hélio, é a vez.*

A professora intervém no sentido de fazer o garoto ver que é a vez do outro.

Marcos sobe e repete a mesma atitude de Danilo, impedindo a passagem.

Professora – *Tá ocupado* (dirigindo-se a Danilo). *Espera o colega sair que você vai* (faz sinal para Marcos seguir).

Marcos e Danilo disputam a escada.

Professora – *Danilo, é a vez de quem?* (intervém novamente e vai colocando na ordem os que vão chegando e querendo ultrapassar. Todos obedecem).

A professora observa essa atividade, intervindo em favor da ordem, até encerrar o recreio.

Esse recorte nos permite estabelecer uma relação entre o que é reeditado na situação lúdica e o que é vivido na situação escolar.

Certamente temos de lembrar que no *setting* pedagógico a construção e manutenção de regras são organizadas pelo professor. Na cena da corda, no entanto, a especificidade consiste em que toda a atividade é organizada de modo autônomo pelas crianças. Não intervir no conflito em torno da posse da corda foi um desafio para mim como pesquisadora dado o tempo de duração da cena. Uma interferência no sentido de resolver o conflito, entretanto, teria impedido o desenvolvimento das inúmeras negociações empreendidas pelas crianças.

O caráter simétrico da relação entre pares parece ser um aspecto de importância definidora no enquadramento da

situação lúdica. A disputa pelo estabelecimento de regras que garantam a igualdade de oportunidades e a recusa da tutela dos maiores parecem dizer que uma posição enunciativa que permita reversibilidade entre os interlocutores é uma exigência do *setting* lúdico.

Ao examinarmos o interior da cena lúdica, encontramos a construção das regras como processo de mediação entre o cultural e o pessoal. Aquilo que mais tarde será a conduta autorregrada, ou a instância autocrítica, se constitui, primeiramente, como recepção dos modelos de conduta social institucionalizados; num segundo momento, como reedição espontânea no cenário lúdico, onde seu significado operativo é posto à prova; para, finalmente, adquirir um sentido pessoal, quando aparecerão como pauta de conduta individual.

Na mesma cena, podemos assinalar ainda uma relação de condicionamento recíproco entre a constituição do *setting* lúdico e a identidade do grupo (Grupo III). A situação em análise tem a vantagem de ser uma brincadeira configurada como um jogo de regras (o que põe em evidência as injunções sobre a conduta), porém construído pelas crianças (tal como no jogo simbólico).

A intromissão de participantes do Grupo IV tem um efeito desorganizador sobre a atividade, que funciona, assim, como um centro de referência para a identidade do grupo que iniciou a brincadeira. Por mais de uma vez, alunos do Grupo IV tentam se inserir na brincadeira e são excluídos: “Você não está brincando com nós”.

Do mesmo modo, a atividade é reconstituída quando os intrusos vão embora. Uma das crianças do Grupo IV tenta inclusive convencer Hélio e Marcos a abandonar o grupo, mas essa tentativa é fracassada e logo eles retornam à atividade. Esta exerce, assim, como que certo *tropismo*.

Outro recurso utilizado pelas crianças do Grupo IV é a ostentação de uma imagem identitária de superioridade: “Eu tenho 8 anos”, como resposta à rejeição sofrida. O Grupo III está na faixa de 5 a 6 anos. Vimos, no episódio da corda, como o processo de subjetivação tem na atividade (o jogo) o ponto de ancoragem.

As imagens identitárias são construídas, quer no espaço escolar, quer na vida familiar, no confronto interativo de uns com os outros. A participação na atividade parece ser um exercício de legitimação que põe à prova essa imagem. “Você é um traidor” é o que Marcos ouve quando ignora as regras do jogo.

Ao invés de insistir em expulsá-lo (já que ele contraria a regra do jogo e é de fato integrante dessa turma), o grupo ataca sua imagem com uma sanção simbólica: “traidor”, ao mesmo tempo exclusão e reconhecimento, uma vez que traidor é alguém reconhecido como pertencente ao grupo e que, no entanto, merece ser excluído, uma vez que viola suas regras.

Nesse sentido, a insistência no alinhamento do grupo representa o eco das vozes institucionais que vão sendo introduzidas por cada um e se manifesta à medida que a interação lúdica faz ver a necessidade da regra. Ela é o signo mediador cuja função é estabelecer o domínio sobre a própria conduta e a de todos e condição de inserção dos sujeitos na ordem da cultura. Esse diálogo, do acaso com a necessidade, traduz com muita felicidade a dialética walloniana entre atividades libertadas e não libertadas. Esses *modos de fazer* instituídos e partilhados pelas crianças, apropriação e reinterpretação do herdado, são manifestações da cultura lúdica infantil.

A assunção de critérios e valores próprios de saber, saber-fazer, saber-estar e saber-sentir, aprendidos e reproduzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável, torna-os patrimônio cultural compartilhado pelos membros do grupo de crianças.

No caso em exame, a corda deve ser jogada de tal sorte que pendule casualmente em direção a qualquer jogador. Por outro lado, o alinhamento do grupo a uma mesma distância do arremessador é uma necessidade que se impõe para garantir o acaso. A recusa à participação das crianças do Grupo IV no jogo parece prender-se ao fato de que, sendo maiores, têm mais chances de pegar a corda do que as do Grupo III, inviabilizando a inversão de papéis que, como já fizemos ver, é uma condição para a preservação do *setting* lúdico.

Sendo assim, as posições intersubjetivas são definidas a propósito do lugar que cada um ocupa na atividade.

Já vimos como as inúmeras decisões que o brincar envolve mobilizam posicionamentos intersubjetivos dos participantes uns frente aos outros. No Grupo III, ao que parece, deter a posse do objeto é uma prerrogativa daquele que propõe uma direção para a atividade. Nas cenas 1, 10, 14, 16, também é possível perceber esse aspecto. Esse é o momento em que as posições de sujeito se constroem pela oposição.

O brincar é assim culturalmente recortado como uma atividade infantil, posto que os adultos disponibilizam suporte material específico para isso (brinquedos), espaços delimitados (cantinho na escola, *playground*, ludoteca, parques etc.), e tempo para que a criança possa desenvolvê-la (como o recreio, por exemplo).

Essas referências, “ou procedimentos configuradores da administração simbólica da infância” (SARMENTO; CERISARA, 2004, p. 13), são socialmente construídas, legitimando a atividade da criança diante de si mesma e ao mesmo tempo diante dos adultos, de quem, ao excluir da brincadeira, ela se diferencia e reconhece sua própria especificidade geracional.

4.3.5 O jogo no contexto escolar: com a palavra os mestres

Tendo analisado a estruturação do discurso lúdico pelas crianças, examinaremos agora brevemente alguns aspectos do contexto escolar onde realizamos a observação no que se refere à relação entre os *settings* lúdico e pedagógico.

Procuraremos “ler” o discurso pedagógico tanto nas falas das professoras quanto no modo como ele se estrutura na organização escolar do NDC.

No caso em questão, o cantinho da casinha é o espaço reservado ao faz de conta, o cantinho dos jogos é reservado aos jogos de mesa (de regras) e o pátio, às atividades motoras livres.

Conforme informações das professoras, quando no interior do espaço físico da escola, as crianças são instadas a escolher entre os diferentes cantinhos reservados ao brincar, mas elas mostram visível interesse pelo cantinho da casinha em detrimento do cantinho dos jogos.

Percebe-se, entre os brinquedos e materiais disponibilizados no cantinho da casinha, o predomínio daqueles relacionados ao tema do “lar”. O cantinho é uma reconstituição de uma casa em tamanho reduzido. Os objetos que encontramos nesse espaço são:

- mobiliário (armários, berço, estante, mesa e cadeiras);
- eletrodomésticos (ferro de engomar, liquidificador e computador);
- peças de vestuário (óculos, cintos, chapéus, sapatos, roupas, fantasias, bolsas e bijuterias);
- telefone e máquina de datilografia;
- artigos de cozinha (pia, fogão, vassouras, panelas, alimentos de plástico, pratos e xícaras);
- carrinho de bebê, bonecas e animais de tecido.

Ao lado, separado apenas por um armário baixo, fica o cantinho dos blocos, preferencialmente escolhido pelos meninos. Nele, há duas estantes abertas e baixas, nas quais estão expostos:

- blocos lógicos e peças de montagem do Lego;
- carros, tratores e caminhões em miniatura.

Apesar de não ser intenção da escola caracterizar o cantinho da casinha como das meninas e o cantinho dos blocos como dos meninos, as crianças costumam, preferencialmente, utilizá-los dessa forma.

Embora, como já foi afirmado ao longo deste texto, na brincadeira o processo mental subordine os perceptuais, a existência de brinquedos representa uma oferta de significação a ser manipulada pela criança e, nesse sentido, é um “convite” para o desenvolvimento, ao menos, de certo tema.

Logo, a oferta de materiais que evocam o cenário doméstico estimula diferentes possibilidades de interação entre as crianças, em particular aquelas relacionadas com o exercício de papéis adultos, delimitando um quadro de prováveis que exclui outros suportes, como revólver, máscaras e roupas de seres fantásticos, espadas etc., ainda que, como vimos na cena 2, Danilo simule uma luta e, em seguida, uma arma, mesmo que esse suporte não esteja disponível.

Noutro recanto, no mesmo recinto, há uma mesa circular e duas estantes abertas e baixas, nas quais estão disponibilizados vários jogos de encaixe, relativos a noções de tamanho, diferenças e semelhanças, sequência lógica etc.

Além desses espaços mais intencionalmente voltados para propiciar momentos lúdicos, existe ainda o cantinho da leitura, das artes, e três mesas situadas no centro do recinto, destinadas às refeições e atividades didáticas.

São esses diferentes espaços que as professoras dizem ter sido organizados para favorecer o exercício de diferentes habilidades. A ideia de jogo foi incorporada ao projeto pedagógico como recurso para o desenvolvimento de habilidades que a educação infantil tem por função desenvolver, tais como a coordenação perceptomotora, a criatividade, o raciocínio, a autonomia, a sociabilidade etc.

A organização do trabalho pedagógico no NDC contempla o modelo descrito nas referências metodológicas no que concerne à disposição do espaço físico, de modo a oferecer experiências diversificadas para as crianças, mas inclui algumas modificações, como o estabelecimento prévio da sequência de atividades oferecidas a todo o grupo.

Aquelas de caráter mais didático estão sob a direção das professoras, ao passo que as atividades no cantinho da casinha, no cantinho dos blocos, no cantinho dos jogos e no pátio externo são de iniciativa das crianças, cabendo às professoras o papel de participante eventual, de fornecedor de recursos e de mediador em situações de conflito.

A área do cantinho da casinha só pode ser ocupada por no máximo cinco crianças, pois a procura é sempre maior que a oferta e, segundo as mestras, um número elevado de crianças dificultaria a realização da atividade.

Também há uma espécie de lavatório, composto de uma bacia adaptada a um balcão, que fica no terraço. Segundo um técnico da escola, lamentavelmente não é muito usado pelas professoras, apesar dos apelos, pois o uso desse material poderia ensinar para as crianças experiências diversificadas como encher, esvaziar, banhar as bonecas etc.

Ainda segundo a mesma fonte, seria desejável que o cantinho da casinha uma vez por mês se transformasse em

mercearia, salão de cabeleireiro ou gabinete médico, para que outras temáticas que não só aquelas relativas à família fossem desenvolvidas. Poderia assim ser oportunizado o exercício de papéis ligados às profissões. Na sua opinião, as atividades do cantinho da casinha ainda estão um pouco “soltas”. Das vezes em que já observou, pareceram-lhe “confusas”.

Acredita que seria desejável que cada criança colocasse um crachá de identificação do cantinho, com o que seria reconhecida de acordo com o cantinho que estivesse frequentando, o que poderia favorecer a organização da atividade.

Todos os brinquedos relacionados às atividades em que as crianças se engajam podem ser admitidos na escola. Consideram-se recomendáveis carrinhos puxados por corda, ao invés daqueles de montar, e bonecas que possam ser manipuladas, ao invés daquelas que não podem se sujar, para que a criança possa interagir mais livremente e de modo criativo. Os únicos brinquedos que são vistos com restrição são as armas “porque instigam a violência”.

Na sexta-feira, é permitido trazer brinquedos de casa, mas, segundo a entrevistada, “dá mais briga do que de costume e é a ocasião onde se destacam as diferenças sociais”, ou seja, as crianças oriundas de famílias de menor poder aquisitivo sentem-se em desvantagem em relação àquelas que podem comprar brinquedos mais caros.

Podemos inferir, dessa breve descrição, que a perspectiva pedagógica adotada pela escola considera o brincar como uma atividade potencializadora do desenvolvimento de habilidades desejáveis do ponto de vista da educação da criança e que cabe a ela desenvolvê-las. Tempo, espaço e materiais adequados são disponibilizados para que as crianças brinquem. É, nesse sentido, uma das dimensões do trabalho pedagógico.

Por outro lado, aqueles aspectos da brincadeira que dizem respeito à expressão de valores, interesses e sentimentos não desejáveis pela escola são vistos com reserva e, algumas vezes, julga-se poder evitá-los, restringindo as oportunidades para esse tipo de manifestação. É o caso das armas de brinquedo, por supostamente estimularem a violência.

Uma das professoras relata que, no início do projeto de Uruguaiana, quando ainda eram orientadas por uma dupla de canadenses que vieram ajudar na implantação do trabalho, estes disponibilizaram, para as crianças da favela atendidas pelo projeto, bonecas brancas e negras.

Curiosamente, as bonecas negras eram destruídas pelas crianças. As professoras as consertavam, mas, no dia seguinte, o fato se repetia. Segundo uma delas: “Era uma situação difícil”.

A intervenção sobre as bonecas (conserto) não tinha efeito reverso sobre a brincadeira, posto que esta era a expressão de algo cuja origem situava-se fora do *setting* do jogo, sendo a oferta dessa diversidade de bonecas apenas uma oportunidade de sua manifestação.

Compreende-se o quanto era conflitivo para as professoras permitir a expressão desses sentimentos sem sentir que eles estivessem, com isso, sendo estimulados.

Como já tivemos oportunidade de demonstrar, no cenário lúdico são revividos conflitos que foram experienciados em outros contextos e, devido à tolerância máxima à polissemia característica do *setting* lúdico, têm permissão de se manifestar e assim ser reconhecidos.

Porém, no espaço escolar, onde a polissemia é controlada, a temática do jogo simbólico é regulada pela oferta de suportes materiais. A consideração desse aspecto impõe uma questão. O valor do jogo como atividade propiciadora

de desenvolvimento estaria na dependência do conteúdo em causa? Ou alguns conteúdos, tais como os libidinais, os agressivos e aqueles relativos a preconceitos raciais, deveriam ser evitados porque sua livre expressão colocaria em evidência conflitos sociais que a escola tem dificuldade em lidar?

A livre expressão seria vista então como a expressão livre de crítica e de julgamento, portanto, de possibilidade de intervenção educativa.

Vemos que aqui a tipologia dos discursos elaborada por Orlandi é útil para pensar o funcionamento dessas duas instâncias discursivas, a lúdica e a escolar. A primeira mantendo uma polissemia aberta, amparada em diferentes modalidades de expressão, e a segunda tentando o controle da polissemia pela regulação do referente do discurso.

Vejamos agora como as professoras situam o lúdico na prática escolar. Os dados obtidos derivam de comentários verbais sobre algumas filmagens e daqueles fornecidos por ocasião das entrevistas.

Solicitamos às professoras que assistissem ao registro em vídeo de algumas cenas do *corpus* da pesquisa e fizessem as observações que achassem pertinentes. À medida que iam comentando o que viam, fui perguntando sobre algumas ideias contidas em suas observações.

Nesses relatos, a atividade lúdica aparece como possibilitando o reconhecimento da particularidade infantil e a expressão da individualidade da criança, uma vez que, em referência ao brincar, são identificadas as características de cada criança, seus modos de reagir, sua história pessoal etc. Algumas falas das professoras permitem entrever esses posicionamentos.

Professora – *Tibério gosta de cantar, mas não sabe brincar. Em relação ao cognitivo está ótimo. O menino não assiste TV.*

Pesquisadora – *Por quê?*

Professora – *Os pais não permitem.*

Professora – *Ele não brinca nem no parquinho do prédio onde mora. Deve ser por isso que ele é assim. Tanto ele como Fred são sozinhos (quer dizer filho único).*

Professora – *Já Renata é tranquila e se relaciona bem com os colegas. Os pais brincam com ela (a professora relata ter presenciado o contato desta criança com os pais e ter ficado maravilhada com o modo como eles se divertiam, demonstrando disponibilidade para interagir ludicamente com a filha).*

A professora relaciona o modo de ser da criança com a qualidade das interações lúdicas entre os pais e a filha. Essa observação indica uma valorização dessa atividade para a criança, enquanto favorece uma conduta equilibrada cuja privação é prejudicial ao desenvolvimento.

Por outro lado, num trecho de uma conversação com as professoras, após a apresentação do vídeo, também é possível ouvir, na enunciação da professora, as exigências das vozes institucionais que têm como central a lógica da produtividade de todas as atividades realizadas na escola, inclusive as lúdicas. No lugar do interesse das crianças, prevalece o objetivo pedagógico. Mais uma vez, estão aqui expressas as diferenças entre o *setting* lúdico e o pedagógico que recorrentemente aparecem na prática docente. O olhar sobre a atividade lúdica é sempre interessado (intencionalidade pedagógica).

Professora – *Quando estão na casinha, interagem mais que no parquinho, onde se tocam, mas conversam menos.*

Pesquisadora – *Por que acha que isso acontece?*

Professora – *Porque na casinha os próprios materiais favorecem a elaboração. Os jogos [de encaixe], eles não querem porque têm dificuldade. [...]. Eles preferem a casinha aos outros cantinhos. A casinha relaxa mais. Agora estamos restringindo o acesso à casinha a cinco crianças apenas, porque todo mundo queria ir para a casinha e aí não dava pra todo mundo. Hoje [no final do primeiro semestre letivo de 2001] está muito diferente de quando foi filmado este vídeo. Estão passando por uma fase mais agitada. Hoje não brincam assim calminhos. Quando entram na casinha, já vão derrubando tudo, não fica nada em cima da mesa. Para a maioria foi importante este controle, pois percebíamos que antes não havia contato. Não invertiam os papéis. Agora já conseguem sentar para construir alguma coisa.*

Pesquisadora – *E os outros, ficam esperando?*

Professora – *Nós achamos que todos devem passar por todos os cantinhos, porque é necessário que experimentem a diversidade de atividades.*

Pesquisadora – *Quando vocês organizaram o espaço, como imaginavam que seria?*

Professora – *Imaginávamos que se interessariam, mas observamos que os do Grupo IV gostam mais de jogos, enquanto os do Grupo I vão ao cantinho dos jogos por incitamento. Espontaneamente preferem a casinha.*

Professora – *Com os cantinhos temos oportunidade de observação sem ser como numa escola, onde o professor*

fica intervindo todo tempo, pois ali aprendem com as outras crianças e formam um pequeno grupo. Assim, é possível observar os seus interesses.

Outro aspecto merecedor de destaque é que o brincar é uma atividade foco de observação das professoras, a partir da qual elaboram hipóteses sobre vários comportamentos das crianças, quer seja enquanto grupo etário (comparação entre os interesses do Grupo I e do Grupo IV), quer seja individualmente. É o caso da professora que afirma: “deve ser por isso que ele é assim”, não importa, aqui, se precedente ou não.

Para a professora, a brincadeira, enquanto manifestação expressiva da cultura de pares, permite o acesso às motivações do comportamento infantil que a atividade didática não possibilita. Igualmente, ela reconhece que a organização do cantinho do faz de conta favorece a elaboração do jogo simbólico, bem como a diversidade de oferta de espaço lúdico permite a ampliação das experiências.

Em relação ao modo como as professoras disponibilizam espaço, tempo e material para o desenvolvimento da atividade lúdica, temos a assinalar que, ao mesmo tempo que se procura garantir a livre iniciativa da criança na situação lúdica quando está nos “cantinhos” destinados a essa atividade, existe uma preocupação de intervir indiretamente para que os objetivos educacionais sejam atingidos, que se manifesta sob uma roupagem sugestiva. Os recortes seguintes apontam algumas das vicissitudes pelas quais passa o lúdico em seu trajeto escolar em função da especificidade do *setting* pedagógico.

Professora – *Os do Grupo I vão ao cantinho dos jogos por incitamento. Espontaneamente preferem a casinha.*

Professora – *Quem brinca apenas num dos cantinhos, a gente chama a atenção para ir para outro. Se estiver no cantinho da casinha, não pode levar massinha e deve se restringir ao espaço da casinha. Nos dias de chuva, eles levam alguma coisa dos cantinhos para fora porque ficam apenas no terraço.*

Professora – *Agora criamos mais dois cantinhos, o da história e o da massinha, porque sentimos que ficavam mais relaxados. A história é muito relaxante e todos ficam atentos e tranquilos. A massinha também é muito relaxante. Temos também usado música clássica para relaxar... Eles gostam muito de filme.*

Aqui, o pedagógico se impõe mesmo quando o espaço do lúdico é previsto, delimitado e deixado à iniciativa das crianças. Há uma expectativa de como as crianças deverão se comportar em face dos materiais lúdicos para que se considere que eles são pedagogicamente justificados.

Poderíamos vislumbrar um confronto de vozes que disputam ora a primazia do pedagógico sobre o lúdico, ora do lúdico sobre o pedagógico.

Em outras palavras, professores enxergam na situação lúdica, sobretudo aquelas dimensões que se adequam a seus objetivos educacionais, tais como o desenvolvimento de competências e da sociabilidade. Esse posicionamento é efeito da formação discursiva escolar, lugar onde se situa a atuação docente.

Por outro lado, todas as professoras, ao resgatarem a memória de sua infância, reagem com lembranças de brincadeiras, em geral ao ar livre e em grupo. Brincar remete, assim, à imagem de criança. Nesse caso, o que é mais valorizado é o aspecto de sociabilidade e inserção no grupo de origem (família, comunidade).

Na fala de uma delas, aparece de modo mais claro a importância que atribui a essas atividades e o impacto sobre sua formação pedagógica. A história de vida e, nesta, o lugar que a brincadeira ocupa na memória de infância da professora constituem uma referência que baliza sua visão de mundo, como podemos notar no seguinte relato:

Professora – Quando morava no interior, tinha muito contato com a natureza e brincava muito com vizinhos e irmãs, coisa que não existe mais hoje [...]. Acho que isso substituía a escola de hoje. Aprendi a andar de bicicleta sozinha. Lembro de uma colega que uma vez me disse, olhando para mim, que ela não tinha arranhão nas pernas. Eu, orgulhosamente, respondi: por isso não sabe andar de bicicleta... Sempre tive habilidade motora porque brincava muito. Minha mãe me ensinava a costurar. Hoje em dia, as mães ficam preocupadas se a gente deixa as crianças brincarem com linha e agulha, se der oportunidade de criar e brincar. A mania de desafiar as crianças tem a ver com a vida que eu levei.

O cultivo das lembranças desse período é uma referência levada em conta quando se faz uma apreciação de valor da brincadeira e define, em parte, o modo como ela será oportunizada no espaço escolar.

Da posição enunciativa de sua memória de infância, a professora estabelece um outro lugar para o brincar, associado ao exercício da conquista da autonomia, ao desafio, experiência que ela acredita ser difícil de ser incorporada à atividade docente, diferentemente da posição enunciativa de professor, que define as interfaces com o trabalho pedagógico como os aspectos mais valorizados no brincar.

Noutras falas, também aparecem momentos nos quais a escola é sensível às exigências do *setting* lúdico, a exemplo dos conflitos no relacionamento entre as crianças de diferentes turmas, conflitos que concernem à utilização do espaço lúdico, fato que já havíamos observado quando da análise dos achados relativos às crianças.

Professora – Os grandes [crianças do Grupo IV] quando vêm brincar aqui, os pequenos se intimidam ou se aproximam da professora.

Os adjetivos utilizados expressam com bastante clareza a problemática já apontada na análise da cena 13. A exigência de reversibilidade dos interlocutores, no discurso lúdico, impõe uma recusa daqueles parceiros que poderiam estar em posição mais vantajosa (pela idade ou tamanho). A escola adotou então a prática de estabelecer diferentes horários para a recreação, no pátio, dos dois grupos em conflito.

Do mesmo modo, em face da demanda das crianças para trazer para a escola seus próprios brinquedos, foi instituído, após discussão com as mesmas, que isso seria permitido somente às sextas-feiras. Porém, os inevitáveis problemas logo apareceram: falta de partilha e mães preocupadas com a possível destruição dos brinquedos. Após a avaliação desses problemas, pensou-se em revogar a permissão, porém, diante das crianças de um dos grupos que alegaram não ter havido problemas entre eles, comprometendo-se a partilhar os brinquedos, a permissão foi mantida.

Vê-se que as significações que transitam no espaço pedagógico, muitas vezes consideradas atuações contraditórias entre a teoria e a prática dos professores, para citar a mais recorrente, emanam de diferentes *lógicas de ação* (SARMENTO,

2000), do que resulta, mais do que conflitos a serem eliminados, um coro de vozes que pede para ser ouvido.

O autor chama a atenção para o complexo intercruzamento de diferentes lógicas de ação que operam no contexto escolar, afirmando:

As escolas, como sistemas de acção concreta, são espaços locais interativos, de configuração intersubjetiva de sentidos, isto é, de produção de mini-racionalidades educacionalmente perspectivadas. As mini-racionalidades exprimem-se em lógicas de ação e vivem da actualização concreta, na monitoração reflexiva da ação educacional, de elementos simbólicos auto e hetero constituídos [...] pressupõem a possibilidade e a capacidade dos actores escolares para produzirem juízos autônomos sobre as realidades onde agem. Esses juízos são inerentes ao seu estatuto de sujeitos, na dupla acepção do termo: autores das realidades em que vivem e trabalham e sujeit(ad)os aos constrangimentos estruturais e sistêmicos inerentes à natureza social dessas realidades [...] as lógicas de ação constroem-se no curso da ação, exprimem-se antecipadamente como disposições para a ação e reconstituem-se a posteriori, como modo de justificação da acção (SARMENTO, 2000, p. 149).

Desse modo, as enunciações de crianças e professoras podem ser tomadas como construções histórico-culturais nas quais se entrecruzam as vozes que participam da formação social em que estão inseridas. Dialogam aí as exigências da cultura lúdica infantil tal como experienciada pelas crianças e as que integram as representações dos adultos e circulam na memória discursiva que organiza socialmente os sujeitos uns frente aos outros. Do mesmo modo, aparecem as exigências da cultura profissional tal como são percebidas pelas crianças e incorpora-

das pelas professoras no contexto particular do quadro de relações dessa escola e da comunidade que ela atende.

Retomando Bakhtin (1995), o sujeito do discurso encontra as palavras já habitadas, já circula na esfera do interdiscurso, de modo que toda enunciação é diálogo, ou seja, reflete e refrata a heterogeneidade que a constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das observações gravadas em vídeo, de crianças em situação de “jogo simbólico”, põe em relevo os aspectos das interações que têm lugar nessa situação, tais como o trabalho de elaboração simbólica sobre objetos e ações, a construção conjunta de significados, a relação com a linguagem verbal, bem como o papel do contexto como recurso para a construção desses significados.

Como vimos até aqui, as significações que a criança constrói nessas situações dizem respeito a si mesma, aos outros alunos e ao grupo social a que pertence, ao ambiente escolar e seus papéis correspondentes (aluno e professor).

Essa afirmação supõe uma interrogação sobre a especificidade desses contextos, posto que isso também acontece em outro tipo de contexto, como a situação pedagógica, por exemplo, que também é espaço de construção de significações.

A particularidade, no caso da atividade lúdica, consiste ao que parece num paradoxal dispositivo de funcionamento, uma atividade que requer uma ação aberta para manifestar um significado, mas cuja explicitude não é garantia de evidência do significado, que deve ser arbitrariamente instituído pelos parceiros no curso da interação.

Na situação pedagógica, ao contrário, a ação é sempre mediada pelo discurso verbal, que visa explicitar as significações que se pretende atribuir à mesma, quer seja quando é o professor que propõe um significado ou quando o aluno reage a essa proposição. O discurso oral direcionado visa produzir efeitos de sentido convergentes.

Dado o caráter assimétrico da relação professor/aluno e a natureza da tarefa, as imagens identitárias em jogo remetem à complementaridade que advém dessa diferença. Já a relação entre parceiros de brincadeiras supõe um patamar igualitário e, mesmo que alguém assuma a direção da situação em algum momento, essa condição não é inerente ao papel de brincante. Ela é instável e permutável em função de um acordo entre os parceiros.

Vale lembrar que quando procuramos a especificidade do brincar e sua diferenciação do enquadramento pedagógico, é menos para opor uma a outra do que para, distinguindo-as, explorar suas inter-relações.

As experiências vividas no *setting* pedagógico também são reeditadas na cena enunciativa lúdica, na qual o processo de construção de sentido (singularização da significação) se dá por meio de uma ação aberta cujo conteúdo é, por isso mesmo, reconhecível.

Teríamos, assim, a seguinte ordem: as experiências vividas no plano do real (oferta de significações) são revividas no plano do faz de conta (sentido construído), processo através do qual aquelas são apropriadas, ou seja, adquirem sentido pessoal.

Em termos de desenvolvimento, dessa situação resulta a autorregulação da conduta, depois de regulada pelo outro. Nos termos de Vygotsky, temos que uma atividade interpessoal, cujos parâmetros são internalizados, tornou-se intrapessoal, ou seja, esses parâmetros que regularam a atividade com o(s) outro(s) agora regulam a atividade interna do próprio sujeito.

De outra parte, a atividade lúdica fornece amplas oportunidades de desenvolvimento de habilidades desejáveis do ponto de vista pedagógico. Mesmo que supostamente uma situe-se no plano do real e a outra no da imaginação, elas mantêm relações dialéticas, conforme assinala Wallon, ao afirmar que a subtração temporária da função do real supõe a adaptação habitual.

Tomando por referência as ideias de Barbier e Galatanu (2000), quando afirmam que a construção de sentido é essencialmente situacional e concorrem para essa construção a atividade e a subjetividade, podemos relacionar o brincar (a atividade) com a posição adotada pelo sujeito em face de si mesmo e dos outros (subjetividade) para extrair seus efeitos de sentido (construção de significações).

Já vimos que as crianças, na cena “A corda e a lei”, estabelecem relações em ato²⁴ em torno do brincar para permitir o compartilhar de uma significação. Porém, o sentido se instaura a partir do confronto de posições dos atores uns diante dos outros quando da instituição das regras para a atividade.

É nessa medida que o critério etário é invocado para excluir os adultos e as crianças mais velhas de outras turmas. O sujeito também pode ser excluído pela inabilidade em executar a atividade ou por não compreender o sentido que se atribui à mesma.

Nesse sentido, criança/aluno e criança/brincante são experiências distintas.

A primeira remete a uma imagem identitária construída num enquadramento de relações assimétricas, cuja atividade, em todas as instâncias de determinação, é submetida a um constrangimento externo a seus atores; enquanto a segunda remete a uma imagem identitária referenciada pela atividade própria da criança, ou seja, o brincar, atividade cujo enquadramento é submetido à definição dos atores num plano de relações simétricas e cujos constrangimentos decorrem de regras internas à atividade.

²⁴ Termo usado por Barbier para designar o caráter dinâmico e ao mesmo tempo formalizável da significação.

Esse processo é simultaneamente aprendizagem e manifestação da conquista da autonomia sob o efeito da mediação do outro próximo (parceiro de brincadeira) e do outro distante (o professor). O saber, nesse caso, seja de interesse pedagógico ou não, é conquistado ao mesmo tempo que a subjetividade se estrutura e é dependente dessa estruturação.

A especificidade do jogo não parece ser permitir a aprendizagem de certos comportamentos nem o desenvolvimento de habilidades, mas talvez permitir o exercício autônomo destas últimas, cujas condições de desenvolvimento foram garantidas também em diferentes contextos situacionais como o escolar, familiar, comunitário etc.

A particularidade aqui é o caráter de reedição do vivido, agora em espaço protegido dos efeitos sobre o real, bem como daqueles advindos da realidade. A situação lúdica institui um espaço de experimentação onde são elaboradas as significações que circulam no plano vivencial.

A relação com o outro (professor e/ou parceiros) na situação lúdica, enquanto espaço de construção de significados, ocorre sobre um fundo ou contexto enunciativo de construção de subjetividades.

No nosso caso, vimos que a brincadeira dá lugar ao exercício de uma atividade no decorrer da qual se assiste à emergência de um significado compartilhado, assim como a um “jogo” de imagens identitárias associadas a essa atividade.

A própria atividade de brincar já confere identidade infantil ao sujeito (o que exclui o adulto enquanto candidato potencial a parceiro). Do mesmo modo, a atividade pedagógica confere identidade ao aluno e ao professor como posições enunciativas não permutáveis.

Para a construção de sentido, a posse do brinquedo, sobretudo para os menores, tem um papel importante na dinâmica da atividade, uma vez que favorece a posição de direção, logo o manejo das interações e, por consequência, a oferta de significações. Quando ofertado, ele funciona como uma senha para inserção do participante no jogo.

Devemos considerar que esse aspecto é mais presente no Grupo I do que no Grupo II.

Podemos conjecturar que a posse representa projeções do eu sobre os objetos, salvo algumas exceções, de modo a tornar impossível essa separação sem um sentimento de perda, mas também porque a linguagem, não tendo ainda operado uma separação muito nítida entre campo perceptivo e mental que permita a independência de ambos, dificulta que a ação com o objeto seja pensada sem que ele possa ser manipulado.

O aparecimento de um brinquedo, enquanto veículo de significações culturais, funciona também como desencadeador da brincadeira. Ele fornece referência para o significado e a conduta, uma vez que oferece representações; sendo essa representação um simulacro do real, ela já dá o “mote” para a suspensão da função do real.

Do ponto de vista dos professores, podemos também afirmar que o brincar está no centro da representação de infância, que é construída tanto a partir de sua história pessoal como de sua história profissional. No entanto, tal representação adquire um sentido particular enquanto foco do trabalho pedagógico, posto que a intencionalidade educativa invariavelmente restringe as dimensões do brincar aos aspectos “produtivos”, aqueles que favorecem o aprendizado visado pela escola.

Procuramos demonstrar que a brincadeira infantil é uma prática sociocultural, apresentando os parâmetros sociais que a definem, tais como tempo, lugar, recursos etc.

Recortado o jogo simbólico, cujo parâmetro definidor é a suspensão temporária da função do real, ainda que submetido às regras de adequação ao real exigidas pela ficção, encontramos a polissemia aberta como traço analítico que permite melhor distinguir o jogo simbólico de outros enquadramentos discursivos. Esse traço supõe posições enunciativas reversíveis entre os parceiros, sem o que a cadeia flutuante de sentido que se move no terreno ficcional lúdico tende a se estagnar. Esse é um dos traços que distingue, sob esse aspecto, o discurso lúdico do pedagógico e o que nos permite justificar por que afirmamos ser problemático falar de uma inclusão do lúdico no projeto pedagógico.

A análise do *corpus* procura destacar a interdependência entre os diferentes recursos semióticos (gestos, objetos, falas) que sustentam a estruturação da cena lúdica. A articulação desses recursos materiais, alçados à condição de signo, mantém com a linguagem verbal relações de complementaridade que exigem a consideração desses elementos em seu conjunto para a apreensão dos processos de significação que aí têm lugar.

Entre esses recursos, o brinquedo tem um papel especial, pois ocupa o lugar de mediador entre a lógica da criança e a lógica da cultura, na medida que, embora se apresente como um objeto material, essa materialidade é significativa.

Nosso objeto de estudo, assim constituído, configura um discurso, posto que remete a uma prática social que define formas de expressão simbólica.

A consideração dessa atividade discursiva, na perspectiva da teoria da enunciação, mostrou-se produtiva, visto que

permitiu ler alguns processos de apropriação cultural a que a criança está submetida, particularmente aqueles que fazem referência ao próprio enquadramento da situação lúdica em relação ao pedagógico.

A análise desse aspecto mostra que as crianças representam esses dois enquadramentos como distintos/sucessivos e não coexistentes.

No que concerne à escola, pudemos fazer notar diferentes sentidos para o lúdico, conforme a posição enunciativa adotada: a da organização didático-pedagógica das atividades (brincar como ocasião de desenvolvimento de habilidades visadas pela educação), a do professor na observação dos alunos (o brincar como posto de observação dos interesses das crianças) e a da memória da infância do adulto (brincar como expressão de autonomia e inserção social).

Essas diferentes vozes encontram expressão no espaço escolar, no qual o lúdico faz um trânsito sujeito a muitas vicissitudes, que requer de seus principais atores (as crianças) iniciativas no sentido de garantir seu espaço. Tais iniciativas dizem respeito à escolha da atividade (preferencialmente a casinha), de suportes (a permissão de usar seus próprios brinquedos), de parceiros (exigência quanto ao *status* identitário dos participantes), de modo a garantir o caráter polissemicamente aberto do jogo.

Tais análises problematizam o lugar do jogo na educação escolar. Ao que parece, e os dados obtidos têm nos mostrado, o brincar, enquanto área de sobreposição paradoxal do mundo objetivo e subjetivo, participa da construção da subjetividade não só como processo psicodinâmico, mas também como processo de construção de sentido, logo de conhecimento.

Os resultados indicam que a atividade lúdica constitui uma complexa modalidade de discurso que utiliza diferentes recursos semióticos para significar e cuja característica intrínseca é a flexibilidade do processo de fixação do sentido e uma paradoxal relação com o real.

Isto posto, podemos nos perguntar se os processos de construção de conhecimento (de saberes), dos quais a experiência escolar é um deles, não comportariam igualmente dimensões menos unidirecionais entre os processos de subjetivação e objetivação que apontem um repensar da prática docente.

Nos termos de Rosa (1998), o “fazer” implica um modo de “ser”. A análise do nosso *corpus* indica que essa afirmação aplica-se tanto a alunos como a professores. Se assim é, mais que reivindicar um espaço maior para o lúdico nas práticas pedagógicas ou resolver a impossível transposição didática, talvez o lugar do brincar na educação pudesse ser encontrado no reconhecimento de um processo paradoxal também no próprio ato pedagógico.

Com isso, se está querendo dizer que a educação contemplaria o lúdico não só pelo reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento da criança, ou de sua possível utilização como recurso didático, o que é absolutamente válido, mas, sobretudo, na medida que a díade ensinar/aprender também pudesse ser pensada como uma relação dialógica, na qual estão implicados sujeitos que produzem significação ao se confrontarem no processo de construção do saber.

No caso, tanto a relação entre os sujeitos como destes com o saber é mediada pela linguagem, forma e veículo do saber e modo de construção dos sujeitos.

Haveria então uma sobreposição do objetivo e subjetivo que abriria espaço para a provisoriedade, subjetivação dos processos de conhecimento e objetivação dos modos de construção dos sujeitos. Igualmente, cabe considerar que a atividade lúdica não é, como vimos, uma alienação da realidade. Pelo contrário, representa uma apropriação mais e mais refinada da realidade, não enquanto tal, mas enquanto modos tipificados. A evolução do brincar revela uma crescente exigência de incorporação da realidade que se faz, no entanto, num movimento de emancipação da mesma e não de adaptação.

A relação didática, assim pensada, precisaria avançar na compreensão dos processos de “ensinagem” para além de uma atividade que envolva o domínio de um conteúdo e um saber sobre o aprendiz. Ainda que isso de fato exista, trata-se de reconhecer esse requisito como necessário, porém não suficiente para a realização da tarefa pedagógica, posto que o encontro de subjetividades que aí tem lugar impede de pensá-la como algo sobre o que se possa ter um controle completo.

Rosa (1998, p. 54) resume essa dimensão do ato pedagógico, afirmando que:

[...] embora todo o seu esforço (da escola) e preocupação estejam voltados para apresentação do mundo dos fatos e das coisas objetivamente percebidas, a precariedade inerente à relação dos indivíduos com o real inviabiliza a plena realização deste projeto. Porque as coisas ‘objetivamente percebidas’ são sempre ‘subjetivamente percebidas’, o conhecimento será também sempre precário, provisório. Assim é que se, ao final de um período letivo, o professor não ensinou ou o aluno não aprendeu ‘tudo’, é porque um tanto disso é mesmo impossível. Teimosamente, a aprendizagem de algo ensinado hoje não

obedece ao calendário escolar: às vezes faz sentido no ano seguinte, às vezes não faz sentido nunca, ainda que ao final de determinado tempo um diploma qualquer insista em dizer que sim. Disto decorre, então, que o fazer pedagógico se dá no campo do possível, e não no campo do controle mágico e onipotente a que muitas vezes damos o nome de realidade.

Desde Austin (1990), as condições de eficácia do discurso são dadas, entre outras coisas, pela posição do enunciador em relação a seus interlocutores, sendo que, para Bakhtin, a própria enunciação é um processo de estabelecer posições.

Sendo assim, a cena enunciativa inaugurada no cenário pedagógico coincide com a construção de sentido simultaneamente pelo enunciador e seu destinatário. Trata-se aqui da significação do próprio ato pedagógico a partir do que os conteúdos ganham de fato sentido para os seus atores. Aquilo a que Charlot (2000) se refere como “relação com o aprender” e que não pode ser entendido fora da historicidade dos sujeitos e dos lugares institucionais.

Com base na noção de alteridade, Larrosa (1988), nos adverte dos riscos da ilusão de onipotência do saber, o saber já sabido e também aquele que se julga que a ciência deverá atingir. Afirmando ser a criança algo não redutível a um conhecimento exaustivo (“esse ser selvagem”), que em todo caso não seria desejável, considera que é a permanência do mistério que coloca para a tarefa pedagógica a necessidade de abrir-se para além de um domínio técnico, ou seja, para uma partilha da construção do humano.

O brincar, enquanto signo do infantil, como vimos, dá testemunhos do quanto deveriam ser cautelosas as afirmações acerca das crianças e de seus modos de se relacionar.

Por fim, gostaria de concluir que, no esforço de melhor compreender o que se passa no íntimo da atividade de brincar, tal como as crianças se movimentam dentro dela, deparamos com o mistério, o invólucro comunicacional que reveste a mesma, explicitude obscura, próxima do sagrado. Mistério que, como um espelho, nos leva a examinar a nós mesmos e a imagem de criança que projetamos nele.

A brincadeira infantil, então, sugere caminhos para a prática pedagógica na medida em que oferece um modelo de atividade autônoma compartilhada, cuja autoridade repousa nas regras e a gratificação, no autocontrole da vontade, sendo o saber um subproduto dessa atividade.

Para tanto, o foco de análise, que, como nos diz Rosa (1998), sempre esteve centrado ou no ensinar ou no aprender, precisa ser deslocado para a relação entre esses dois polos, ou seja, a relação pedagógica que permite o ensinar e o aprender e suas condições de possibilidade.

Ao instituir o brincar como um componente a ser incorporado ao projeto pedagógico da educação infantil, não se está propondo mais um conteúdo de ensino, mas, sobretudo, dimensionando as particularidades da educação infantil e da relação pedagógica que lhe é peculiar e, portanto, colocando novos desafios para a formação de educadores. Sendo assim, a partir das reflexões que empreendemos até aqui, muitas perguntas permanecem à espera de respostas:

- Sob que condição se pode garantir o lúdico e o pedagógico na escola, respeitando-se a especificidade de cada uma dessas atividades?
- Em que base poderia se estruturar uma prática pedagógica para a educação infantil que tomasse em consideração o ponto de vista da criança?

- A implantação de brinquedotecas escolares e de professores recreadores seria uma iniciativa suficiente para garantir o lugar do lúdico no projeto pedagógico da escola?
- Quais as exigências que se colocam para os gestores e para a formação do educador com vistas à transposição didática do jogo para a prática escolar?
- Sendo o brincar uma prática cultural apropriada pela escola, que consequências para a educação infantil podem advir da crescente mercantilização dessa atividade e da inserção direta da criança nos processos de *merchandising*?

As questões que esse estudo suscitou são indicações para novas pesquisas e contribuições para o permanente repensar da prática docente.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBIER, J.; GALATANU, O. *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 2000.

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1996.

BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, tome I. Paris: Editions de Seuil, 1977.

BENVENISTE, E. Le jeu comme struture. *Deucalion*, Paris, n. 2, p. 161-167, 1947.

BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobras*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

BROUGÈRE, G. (Org.). *Jouets et objets ludiques: les champs de la recherche. Actes du Colloque International sur le Jouet*, Angoulême: Centre Universitaire de la Charente et L'université Paris-Nord, 1998a.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. *Cinéma et jouet. O de Conduite – Revue de L'union Française du Film pour L'enfance et la Jeunesse*, Paris, n. 32, p. 5-10, 1998c.

_____. *Le representation de l'habitat dans le jouet. L'éducation pour le Jeu et L'environnement*, Paris: Comité pour le Développement de L'espace pour le Jeu, n. 40, 1990a.

_____. *Rites de Noël et don du jouet. Dialogue*, Paris, n. 110, 1990b.

_____. (Org.). *Le jouet: valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*. Paris: Autrement, 1992a. (Série Mutations, n. 133).

_____. *Le marché du jouet: choix des enfants et rôle de la famille. Education et Pédagogie*, Paris, n. 13, p. 38-45, 1992b.

_____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire. Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 119, p. 47-56, 1997.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRUNER, J. Jeu, pensé et langage. *Perspectives*, v. XVI, n. 57, p. 83-90, 1986.

_____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CARVALHO, A. M. A. et al. Registro em vídeo na pesquisa, em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 12, n. 3, p. 261-267, set./dez. 1996.

CASTORIADIS, C. A criação histórica e a instituição da sociedade. In: CASTORIADIS, C et al. *A criação histórica*. Porto Alegre: Oficinas, 1983.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y LA. *La transposition didatique: du savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

COLE. M. Psicologia socio-histórico-cultural. *Estudos Socioculturais da Mente*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORDEIRO, C. *Brinquedos de memória: a infância em Fortaleza no início de século XX*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1996.

COSTA, N. B. *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil, 1977.

DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DEREK, E.; NEIL, M. *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1988.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hucitec, 1988.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras de sentido*. São Paulo: Pro-Fono, 1996.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental (1912). In: _____. *Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969a.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. *Edição standart brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969b.

FRÖEBEL, F. *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1913.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseno cualitativo em investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit, 1974.

_____. *Le sens commun: les cadres de l'expérience*. Paris: Editions de Minuit, 1991.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

HENRIOT, J. *Sous le couleur de jouer: la metafora lúdica*. Paris: José Corti, 1989a.

_____. *La question du jeu*. In: JACOB, A. (Org.). *Encyclopédie philosophique universelle*, v. I. Paris: L'univers Philosophique, 1989b. p. 622-631.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HURTIG, M-C. Peut-on étudier le jeu de l'enfant?. *Psychologie Française*, Paris, v. 14, n. 4, p. 333-342, 1969.

KEMPSON, R. *Teoria semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interations verbales*, tome I. Paris: Armand Colin, 1990.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

JAULIN, R. *Juegos y juguetes: ensaios de etnotecnologia*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1981.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre: Contrabando, 1988.

LARROSA, J.; LARA, M. P. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1988.

LEMINSKY, P. *O ex-estranho*. Organização Alice Ruiz e Áurea Leminsky. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, São Paulo: Iluminuras, 1996.

LEMOS, C. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, Recife: Editora da UFPE, n. 3, 1982.

LEONTIEV, A. N. *Actividad conciencia personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1981.

LIER-DE VITTO, M. F. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: Educ, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp/Pontes, 1989.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Vitor Civita, 1996.

MONTANDON, C. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmatan, 1997.

MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A.-N. *Psicologia del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Antrophos, 1988.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio*. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PEDROSA, M. I. P. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. (Org.). *Investigação da criança em interação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

PERRET-CLERMONT, A.-N. *Psychopédagogie interculturell*. Genève: Fondation Fyssen del Val, 1987.

_____. *Psicologia del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Antrophos, 1988a. cap. 13.

_____. *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Genève: Fondation Fyssen Del Val, 1988b.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986a.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986b.

_____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROSA, S. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROUCOUS, N.; BROUGÈRE, G. Loisir et education – l'apport d'une nouvelle institution: la ludothèque. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 124, p. 91-98, 1998.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROZA, E. S. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

SARMENTO, M. J. *Lógicas de ação nas escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional, 2000. (Coleção Ciências da educação).

_____. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004. (Coleção Em foco).

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 112, 2001.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. Tradução Erothildes Millan Barros da Rocha. Revisão Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

_____. *Obras escogidas*, v. II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

WERTSCH, J. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós, 1997.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.



Impressão e Acabamento Imprensa Universitária da
Universidade Federal do Ceará – UFC
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica
Fone/Fax: (85) 3366.7485 / 7486 – CEP: 60020-181
Fortaleza – Ceará – Brasil
iu.arte@ufc.br – www.imprensa.ufc.br

Ao longo de toda sua existência, a Universidade Federal do Ceará (UFC) vem contribuindo de modo decisivo para a educação em nosso país. Grandes passos foram dados para sua consolidação como instituição de ensino superior, hoje inserida entre as grandes universidades brasileiras. Como um de seus avanços, merece destaque o crescimento expressivo de seus cursos de pós-graduação, que abrangem, praticamente, todas as áreas de conhecimento e desempenham papel fundamental na sociedade ao formar recursos humanos que atuarão na preparação acadêmica e profissional de parcela significativa da população.

A pós-graduação brasileira tem sido avaliada de forma sistemática nas últimas décadas graças à introdução e ao aperfeiçoamento contínuo do sistema nacional de avaliação. Nesse processo, o livro passou a ser incluído como parte importante da produção intelectual acadêmica, divulgando os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção no formato livro, com destaque para aqueles das áreas de Ciências Sociais e Humanas. Em consonância com esse fato, a *Coleção de Estudos da Pós-Graduação* foi criada visando, sobretudo, apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC. Os objetivos da coleção compreendem:

- Implantar uma política acadêmico-científica mais efetiva para viabilizar a publicação da produção intelectual em forma de livro;
- Oferecer um veículo alternativo para publicação, de modo a permitir maior divulgação do conhecimento, resultante de reflexões e das atividades de pesquisa nos programas de pós-graduação da UFC, considerando, principalmente, o impacto positivo desse tipo de produção intelectual para a sociedade.

Em 2012, ano de sua criação, a *Coleção de Estudos da Pós-Graduação* apoiou a edição de 21 livros, envolvendo diversos cursos de mestrado e doutorado.

ISBN: 978-85-7485-177-8



9 788574 851778