



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**RUBENS ANDRÉ CARLOTO DE SOUZA**

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO DE  
CRIANÇAS ATRAVÉS DO JOGO PROTAGONIZADO**

**FORTALEZA  
2010**

**RUBENS ANDRÉ CARLOTO DE SOUZA**

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO DE  
CRIANÇAS ATRAVÉS DO JOGO PROTAGONIZADO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: mediação: processos de mediação: trabalho, atividade e interação social.

Orientadora: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

FORTALEZA  
2010

*"Liber, libertas."*

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

S718 Souza, Rubens André Carloto de  
Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo  
protagonizado [manuscrito] / por Rubens André Carloto de Souza. – 2010.  
120 f. ; 30 cm.  
Cópia de computador (printout(s)).  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de  
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2010.  
Orientação: Profª Drª Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.  
Inclui bibliografia.

1-JOGOS INFANTIS 2- EDUCAÇÃO INFANTIL. I – Colaço, Veriana de Fátima  
Rodrigues, orientador. II - Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades,  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III – Título.

CDD(22.ed.)370.154

**RUBENS ANDRÉ CARLOTO DE SOUZA**

**UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO DE CRIANÇAS  
ATRAVÉS DO JOGO PROTAGONIZADO**

**Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.**

Aprovada em 29 de março de 2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)**  
Universidade Federal do Ceará

---

**Profa. Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa**  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
Departamento de Psicologia

---

**Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa**  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico essa dissertação aos meus pais, principalmente à minha mãe, cuja força inspira-me a ir sempre mais longe. A vocês todo o meu amor.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente à mãe Fátima e pai Luis, pelo apoio e amor durante todos esses anos;

À querida professora Veriana Colaço, pela sabedoria e simplicidade;

A todos os amigos da turma de 2008.1 do mestrado, principalmente João Paulo Barros, Ticiania Santiago e Luana Colares, pelos momentos de troca e construção de conhecimento, pelos encontros regados a sonhos, angústias e alegrias; anseio que os laços feitos nesse período perdurem por longos anos;

Aos meus amigos e companheiros, tesouros inestimáveis;

Ao Helder Mesquita, pela alegria e apoio que tem me dado ao longo desses anos;

À amiga Acácia Lins, pelos momentos de discussão e orientação, pela ajuda técnica no trato com os vídeos e pela preciosa amizade.

Às profissionais do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), principalmente à coordenadora Fátima Sampaio; às professoras Celiane Oliveira, Diana, Daniele e à pedagoga Socorro, pela dedicação e seriedade que dispensaram à minha pesquisa.

Às professoras Fátima Vasconcelos e Isabel Pedrosa, pela disponibilidade e valiosas colaborações a este estudo;

Ao grupo LUDICE, pelo acolhimento, pela sabedoria e pelas preciosas amizades;

Aos pais das crianças, por confiarem em mim e permitirem que seus filhos participassem da pesquisa;

Às crianças, participantes da pesquisa, por me permitirem adentrar e compartilhar de sua cultura lúdica e por me ensinarem que a imaginação é algo que jamais devemos abandonar;

À FUNCAP, pelo apoio financeiro durante todo o percurso do mestrado.

“A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas trabalhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava àquele que me estava procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação. Era assim que não me cansava da luta com o demônio”

Walter Benjamin

## RESUMO

Esse estudo objetiva compreender o processo de singularização de crianças na educação infantil a partir de suas interações na situação lúdica de jogo protagonizado. A base teórica engloba autores da teoria histórico-cultural da mente – principalmente Vigotski, Leontiev e Elkonin –, assim como alguns outros teóricos que tratam do desenvolvimento psicossocial do homem (Edgar Morin e Elias Norbert) e pensadores que discutem sobre o brincar das crianças (Brougère e Oliveira). De acordo com esses referenciais, partiu-se do pressuposto da imprescindibilidade das relações e interações sociais na formação da personalidade, assim como da pressuposição de que o jogo protagonizado é uma atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, incidindo na sua singularidade. O estudo empírico foi realizado numa escola federal de educação infantil da cidade de Fortaleza. Treze crianças com idades entre 4 e 6 anos participaram da pesquisa. Utilizou-se o método da observação participante com inspiração etnográfica. Os dados foram gerados através da filmagem das interações de crianças em situação de jogo protagonizado. As gravações se centraram na ação protagonizada e nos episódios de negociação. A análise se pautou pela interpretação microgenética do *corpus*, de modo que se realizou o estudo das atividades discursivas das crianças em situação interativa, com o intuito de se obter indícios do processo de singularização nesses episódios. Os conceitos empíricos utilizados para analisar os dados foram os seguintes: “protagonização”, “negociação de regras e papéis”, “inversão de papéis e posições” e “drama”. Eles consistem nas principais formas de interação que evidenciaram o processo de singularização das crianças no jogo. Os resultados apontam que o modo como elas se conduziam nos momentos de negociação; suas posturas perante os colegas, principalmente as atitudes de afastamento e aproximação ao outro brincante; o convite para mudar de lugar com o parceiro; as relações de poder; o modo como realizavam suas protagonizações; e os mecanismos criativos utilizados pelas crianças na elaboração de argumentos e na reconstrução das relações sociais são elementos importantes do processo de singularização que emerge no jogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** criança; singularização; brincadeira.

## ABSTRACT

This study aims to understand the children's singularization process in education from their interactions in situations of children's role-playing games. The theoretical basis spans authors of the historical-cultural theory of the mind — especially Vygotsky, Leontiev and Elkonin —, some other theorists who deal with man's psycho-social development and thinkers who discuss children's games. According to these references, we started from the premise of indispensability of social relationships and interactions in shaping personality, as well as the assumption that role-playing games is a fundamental activity for children's psychological development, affecting their singularity. This empirical study was carried out on a federal childhood education school in Fortaleza. Thirteen children between 4 and 6 years of age were the research subjects. We used the method of participatory observation with ethnographic inspiration. The data were generated through shooting the children's interactions in situations of role-playing game. Shootings were focused in role-playing action and negotiation episodes. The analysis was guided by microgenetic corpus interpretation, so that the study was carried out on the children's discourse activities in interactive situations, in order to gather evidence of the singularization process in these episodes. The analytical concepts adopted consist of the main forms of interaction during role-playing games, which showed the children's singularization process, namely: "protagonization", "rule and role negotiation", "role and position swapping" and "drama". The results show the way the children acted in negotiation moments; Their attitudes towards their peers, especially those of moving closer to or away from each other; the invitations to swap roles; power relationships; the way they performed their protagonizations; and the creative mechanisms used by children in developing their arguments and reconstructing social relationships are key elements of the singularization that emerge during the game.

**KEYWORDS:** child; singularization; game.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	23
<b>1.1 Caracterização do estudo</b> .....	23
<b>1.2 Caracterização do campo</b> .....	25
<b>1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa (a turma)</b> .....	31
<b>1.4 Entrada e inserção no campo</b> .....	34
1.4.1 Termos de consentimento .....	34
1.4.2 Processo de inserção: “tentando fazer parte da turma” ou “qual era meu lugar ali?” .....	36
<b>1.5 As filmagens</b> .....	45
1.5.1 Unidade de análise e uso da filmadora.....	46
1.5.2 Interações entre pesquisador e sujeitos nas filmagens .....	48
<b>1.6 Análise do <i>corpus</i> e conceitos empíricos de análise</b> .....	50
<b>2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE JOGO E PAPÉIS SOCIAIS</b> .....	54
<b>2.1 A brincadeira: definições e delimitação como objeto de pesquisa</b> .....	54
<b>2.2 Papéis sociais e jogo protagonizado</b> .....	67
2.2.1 Reflexões sobre o conceito de papel social.....	68
2.2.2 Papel e posição social.....	72
<b>3. ANÁLISE DOS INDÍCIOS DO PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO NO JOGO PROTAGONIZADO</b> .....	75
<b>3.1 Singularidade e motivação</b> .....	76
<b>3.2 Singularidade e apropriação cultural</b> .....	81
<b>3.3 Singularidade e imaginação</b> .....	90
<b>3.4 Singularidade e processos coletivos de criação</b> .....	93
<b>3.5 Singularidade e a relação eu/outro</b> .....	99
<b>3.6 Singularidade e relações de poder</b> .....	105
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

A atual dissertação surge das minhas experiências referentes aos estágios curriculares em Psicologia escolar na educação infantil, das minhas vivências profissionais junto ao público criança/adolescente, assim como da realização de minha monografia para conclusão do curso de graduação em Psicologia, na qual tratei da relação entre Psicologia e Educação Inclusiva a partir do referencial da teoria histórico-cultural, que me serve de base teórica na presente investigação.

Ao longo de meus estágios e monografia, o interesse pela Psicologia do desenvolvimento se tornou evidente na minha caminhada acadêmica e profissional, principalmente no que tange ao desenvolvimento psicológico infantil. Partindo da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, principalmente de Liev Semiónovitch Vigotski, fundador e principal representante desse referencial, entendo que o plano psicológico do homem se constitui a partir das interações que ele estabelece com seu meio físico e social, sendo que essas ações são principalmente formas mediadas de atividade. Ou seja, não é o contato direto com o mundo que propicia o nosso desenvolvimento psicológico, mas o contato mediado pelas significações desse mundo, que compartilhamos ao fazer parte de um contexto sociocultural. Dessa forma, o psiquismo surge do encontro e integração entre natureza e cultura.

Edgar Morin, um autor contemporâneo que também me serve de base teórica, afirma que, por um lado, a biologia, através do código genético, garante uma alta “complexificação” do cérebro do homem; por outro, a cultura se apresenta como um sistema gerado pela (e gerador da) alta complexidade social, selecionando as alterações (mutações) da biologia humana que tendem para (e atendem) a complexidade cultural — a relação que constitui, entre cultura e natureza, a partir da integração de processos biológicos e sociais, aquilo que conhecemos como *homo sapiens* (MORIN, 2000).

A perspectiva histórico-cultural traz para o cerne das reflexões da Psicologia a importância de pensar a cultura na formação das funções psicológicas humanas. A instância cultural deixa de ser entendida apenas como a expressão do psiquismo dos homens e é situada como uma condição de possibilidade para o surgimento da própria consciência. Assim, o discurso biológico maturacional perde, nesse referencial, sua primazia como modo explicativo do desenvolvimento psicológico humano. Contudo, vale ressaltar que essa perspectiva não desconsidera a importância do plano biológico, visto que, como citei há pouco, é a integração

da cultura na biologia do homem que propicia o surgimento do plano psicológico. A dimensão biológica é imprescindível para o desenvolvimento psicológico. No entanto, apenas sua existência não garante o mesmo, visto que, para Vigotski (2007, 2000), as funções psicológicas superiores têm sua gênese nas relações sociais. Por isso, a ênfase na cultura é um dos aspectos mais característicos da perspectiva histórico-cultural da mente.

Morin (2000, p. 77) explica de forma interessante a relação entre biologia e cultura quando afirma

[...] que a cultura não constitui um sistema auto-suficiente, visto necessitar de um cérebro desenvolvido, de um ser biologicamente muito evoluído: nesse sentido, o homem não se reduz à cultura. Mas a cultura é indispensável para produzir o homem, isto é, um indivíduo altamente complexo numa sociedade altamente complexa, a partir de um bípede cuja cabeça dilata-se cada vez mais.

Essa linha de pensamento combate as concepções estanques de biologia e cultura. Para o autor, até metade do século passado, o conhecimento científico produzidos nessas duas áreas contribuiu para que cada uma delas se fechasse em si. Dessa forma, na biologia, o homem seria produto de um crescimento biológico, preso num “biologismo” fechado no organismo: a pessoa é o conjunto dos seus vários órgãos e processos biológicos que crescem e amadurecem; na antropologia, o homem seria produto e produtor de um “antropologismo” abstrato que dota o ser e a sociedade humana não apenas de atributos únicos na natureza, mas também ao plano natural. O problema, para o autor, é que essas visões estanques contribuíram para que se pensasse a relação entre cultura e natureza sob signo do antagonismo e não o da integração.

Diante dessas reflexões, delinheiro as questões epistemológicas que permeiam todo o meu trabalho, a saber: a relação cultura e natureza na ontogênese e a relação indivíduo e sociedade como produtora da singularidade humana. Ao adotar autores como Vigotski e Morin, situo o desenvolvimento psicológico como o plano que surge da integração de biologia e cultura: o encontro de um indivíduo biológico, que tem por principal aptidão inata a abertura para as interações sociais, com uma cultura, que, por sua vez, precisa de, direciona, influencia e seleciona a complexidade biológica do homem, mantendo-a cada vez mais aberta ao plano social (MORIN, 2000). Assim, o desenvolvimento psicológico acontece quando esse ser, que já tem a marca do social na sua biologia, apropria-se dos modos de fazer e dizer construídos coletivamente e condensados na sua sociedade. Tal desenvolvimento não pode ser entendido como mero crescimento, mas como uma evolução com caráter de revolução: o surgimento de um novo plano a partir da reorganização e integração da dimensão biológica à cultural. Tal

processo gera o funcionamento psicológico especificamente humano que Vigotski e Luria (2007) denominam de funções psicológicas superiores (o pensamento abstrato, atenção voluntária, sentimentos, memória mediada, linguagem, por exemplo). Essas funções são processos complexos de relação entre os homens que, em princípio, são intersubjetivos e, no desenvolvimento, se incorporam na pessoa, tornando-se singulares e intrassubjetivos (VIGOSTKI, 2007).

Elias e Schröter (1994), ao tratarem da forma de funcionamento psicológico tipicamente humano, entendem que a consciência e o psiquismo são funções estruturadas a partir das relações entre as pessoas. A totalidade do organismo humano abrange duas formas de funções: as orgânicas e as relacionais. As primeiras são responsáveis por manter e reproduzir o organismo, enquanto as segundas são responsáveis pelas relações que o ser estabelece com o mundo e pela sua auto-regulação nessas interações. Longe de serem antagônicas — como duas instâncias inconciliáveis, o que remete à divisão cartesiana entre mente e corpo —, essas duas funções se integram e se influenciam mutuamente na constituição do homem. Segundo o autor,

Por natureza, ele [o homem] é feito de maneira a poder necessitar estabelecer relações com outras pessoas e coisas. E o que distingue essa dependência natural de relações amistosas ou hostis, nos seres humanos, da dependência correspondente nos animais, o que efetivamente confere a essa auto-regulação humana em relação ao semelhante o caráter de auto-regulação *psicológica* — em contraste com os chamados instintos dos animais —, não é outra coisa senão sua maior flexibilidade, sua maior capacidade de se adaptar a tipos mutáveis de relacionamentos, sua maleabilidade e mobilidade especiais (ELIAS; SCHRÖTER, 1994, p. 37).

Ao realizar uma aproximação entre Vigotski e Elias, entendo que as funções psicológicas superiores são funções relacionais entre as pessoas que, ao serem incorporadas e apropriadas pelo sujeito, permitem-no uma auto-regulação psicológica no seio dessas interações. À medida que a biologia do homem está aberta ao campo social, a função reguladora do comportamento passa a ser psicológica ao invés de instintiva. Morin (2000), Elias e Schröter (1994) deixam claro que a maleabilidade biológica abre caminho para que o plano sociocultural seja o principal meio regulador do comportamento humano. As funções relacionais se transformam em auto-regulação psicológica quando o sujeito age com (e sobre os) outros num meio social e, ao internalizar essas formas de relações, aprende a agir sobre si.

Ao abordar a singularidade humana, a partir desses pressupostos, o foco se direciona para a forma como indivíduo e sociedade se autogeram. Portanto, ao teorizar e

pesquisar acerca da singularidade humana, preciso me situar nas relações dialéticas indivíduo/sociedade, coletivo/singular, inato/herdado e natural/cultural.

Defino singularidade como a dimensão que nos diferencia uns dos outros como sujeitos, sendo que o processo de sua formação envolve processos de aproximação e afastamento do outro em situações intersubjetivas, mediadas principalmente pela linguagem. A singularidade não é apenas “lugar” ou estado no qual o sujeito se reconhece, mas um eterno processo de singularizar-se a partir das mediações do outro. A criança parte de um estado de não-diferenciação entre o eu e o outro, para um estado de afirmação e negação de si e do outro e, finalmente, para o reconhecimento da semelhança (eu como não-outro) e da não-identidade (outro como não-eu) (WALLON, 1971). Assim, a singularidade está sempre permeada pela tensão da relação entre o eu e o outro.

No Manuscrito de 1929, Vigotski (2000, p. 33) indica caminhos importantes para a compreensão do processo de construção social da singularidade humana. Ao responder, no texto, o que é o homem, ele afirma: é o “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. De acordo com esse pressuposto, o processo de formação da singularidade não se dá contra o social, mas a partir dele, assim “o individual, o pessoal — não é contra, mas uma forma superior de sociabilidade” (VIGOTSKI, p. 27). A singularidade humana é dialeticamente marcada por tensões e contradições. O fato das relações entre as pessoas terem essas características contraditórias faz com que a forma como a pessoa se relaciona consigo mesma, ao internalizar as significações dessas interações, também mantenha o drama social na esfera privada.

Caso adotasse uma perspectiva “biologizante” do desenvolvimento, suponho que a singularidade estaria assegurada pelo crescimento e amadurecimento do aparato biofisiológico do sistema nervoso. Porém, mesmo com meus limitadíssimos conhecimentos acerca dos processos biológicos do homem e de acordo com os pressupostos de Morin (2000), entendo que, embora a biologia do homem seja bastante elaborada ela não assegura, por si só, a complexidade do humano como ser singular.

A questão da singularidade se complica ainda mais quando adoto uma perspectiva histórico-cultural para explicar o desenvolvimento humano. Ao me desviar da determinação biológica (ou interna), corro outro risco, como expus anteriormente: a determinação social (externa) que pressuporia uma natureza humana como matéria-prima amorfa e simples para ser modelada pelas instâncias sociais e ambientais.

Partindo do pressuposto do desenvolvimento psicológico do ser humano estando intrinsecamente relacionado à inserção na cultura e à apropriação da mesma pelo homem,

levanto as seguintes questões: como explicar a singularidade nesse processo? Que processos garantem as diferenças idiossincráticas entre os homens? Como entender a singularidade humana fora de uma determinação biológica e sociocultural?

A tentativa de responder essas questões moveu minha pesquisa. Longe de possuir uma resposta, tracei caminhos teóricos e metodológicos que me permitiram delinear princípios explicativos. Tratar de singularidade não significa entendê-la como uma força oposta à sociedade, pois ela surge exatamente da relação complexa que se estabelece entre indivíduo e sociedade. Para que o homem seja capaz de construir uma dimensão singular é imprescindível que ele esteja inserido num contexto social que propicie e necessite de tal singularidade. Morin (2000, p. 38), ao estudar o processo de hominização, expõe a complexidade existente nessa relação quando afirma que “sociedade e indivíduo não são duas realidades separadas que se ajustam uma à outra, mas existe um ambissistema em que, complementar e contraditoriamente, indivíduo e sociedade são constituintes um do outro, ao mesmo tempo que se parasitam entre si”.

Uma sociedade extremamente diversa e complexa pressupõe a existência de vários lugares, funções, posições e papéis sociais. Porém, enquanto ela precisa dessa diversidade de singularidades para existir, há também movimentos de homogeneização, coerção, estagnação e cristalização dos papéis e posições. Os modos de produção econômico-culturais impõem restrições à liberdade e diversidade individual, visando à manutenção do funcionamento social, impedindo sua dissolução como fenômeno complexo, mas também o direcionando de forma específica. Contudo, não há um encaixe perfeito entre sujeito (indivíduo) e sociedade (lugares e papéis-posições sociais). Por mais que a complexidade social seja um elemento imprescindível para a complexidade do homem como ser singular, esse processo é dialético e traz consigo tanto complementaridade como tensão e contradição. A singularização só pode acontecer como projeto sociocultural, mas, uma vez constituído como indivíduo, o homem se opõe, questiona, e recria esse próprio social que o constitui. Nem o social pode impor e delimitar mecanicamente a singularidade, como o indivíduo também não pode se opor totalmente ou recriar ao seu bel-prazer as instâncias sociais que o constituíram. Na relação sociedade/indivíduo, coletivo/singular, haverá sempre uma tensão entre as duas dimensões provocando “ruídos” de ambos os lados. Embora, na maioria das vezes, tente-se escamotear a tensão, em prol de um ou outro pólo, esse “ruído,” longe de precisar ser corrigido, com mais coerção do social sobre o sujeito ou mais empenho criativo do indivíduo na cultura, é o elemento que garante a dialética do processo, a complexidade opondo-se ao determinismo causal (MORIN, 2000). Essa complexidade deve-se ao fato de

homem e cultura serem instâncias inacabadas e estabelecerem constantes processos de integração e oposição.

Retomando o princípio da ação mediada como a base do processo de desenvolvimento psicológico, ou seja, da apropriação por parte do sujeito das formas de agir e pensar existentes no seu grupo cultural, ressalto que esse processo de apropriação não é uma empreitada individual. Quando situo a relação entre indivíduo e sociedade, não perco de vista que a transformação das formas interpessoais, sociais, de funcionamento psicológico em formas individuais envolve sempre a presença indispensável de outros sujeitos. Não apenas o contato cara a cara entre duas pessoas (presenças físicas) numa relação intersubjetiva, mas também a existência de uma intersubjevidade anônima que permeia todas as relações instrumentais, sociais e pessoais (MOLON, 2003). Tal dimensão anônima está presente nas instâncias culturais que trazem em si as marcas da subjetividade humana, a saber: as tradições, os mitos, as ferramentas materiais e simbólicas, a configuração familiar, etc. Essa intersubjetividade anônima é tanto a marca do indivíduo na cultura, como também é o elemento subjetivante do social.

As culturas humanas desenvolveram, ao longo de sua história, ferramentas e experiências sociais que garantem a objetivação, transmissão e apropriação das funções psicológicas superiores pelos homens. Essas atividades asseguram e direcionam o encontro do homem com a cultura, sua ontogênese e seu desenvolvimento psicológico. Contudo, a presença das funções psicológicas não garante a singularidade do sujeito, como explica Molon (2003, p. 115),

Não é a presença das funções psicológicas superiores que determinam a especificidade dos sujeitos, mas as interconexões que se realizam na consciência pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do sujeito, entre elas: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, a estética, a imaginação, etc.

As relações complexas, que acontecem no (e entre os) sujeito (s) através dos processos de mediação, durante a apropriação da cultura, propiciam o surgimento da singularidade. De posse desse argumento, pergunto: que experiências e ferramentas sociais propiciam a construção desse plano singular que nos diferencia como sujeitos?

Tentar responder essa questão não é uma tarefa fácil. Se o humano é um ser biopsicossocial, não posso pensar sua singularidade como determinada por apenas um desses planos (biológico, psicológico ou social). Tenho ressaltado que a emergência de um “sujeito singular” acontece num contexto sociocultural de tal complexidade que necessite de

indivíduos que tragam na sua própria singularidade a possibilidade de expressão e manutenção desse social. Então, a ênfase na dimensão sociocultural como princípio gerenciador da dimensão singular, justifica minha escolha de focar nas relações e interações sociais entre os sujeitos para entender sua singularidade. Vale ressaltar, essa moldagem social só é possível devido ao fato da base biológica do homem possibilitar que as interações sociais sejam responsáveis pela regulação psicológica do sujeito. Dessa forma, o outro já se faz literalmente encarnado na natureza humana.

Delineei caminhos investigativos para pensar a questão da singularidade partindo do meu interesse pela Psicologia do desenvolvimento, principalmente da criança que se encontra na educação infantil. O desenvolvimento psicológico humano é, acima de tudo, histórico. Cada cultura elabora atividades que mediam a forma como o funcionamento psicológico e a periodização da vida do homem se darão naquele contexto. A lógica desse processo não se refere ao plano interno (biológico e psicológico) ou externo (social) pensados separadamente, mas à construção de novas formações que surgem no encontro dialético entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade. Assim, as fases do desenvolvimento, no seio desse referencial, não são estáticas e universais: há que se considerar o contexto em que são produzidas e as ferramentas mediadoras envolvidas na dinâmica de sua produção (objetivação) e apropriação.

Leontiev (1988) ressalta que o estudo do desenvolvimento psicológico se dá pela identificação e análise da atividade principal/dominante, sua relação com a consciência e com as outras atividades que formam o processo global do psiquismo. Tal atividade é situada culturalmente em determinadas fases da vida do homem

Vigotski (1997), ao discorrer sobre o problema da periodização do desenvolvimento psicológico do homem, enfatiza a importância de se analisar principalmente os períodos críticos ao invés dos momentos estáveis apenas. A maior parte do processo de desenvolvimento é formada pelos momentos de estabilidade, em que as mudanças da personalidade são lentas e cumulativas, quase imperceptíveis, mas na passagem de uma fase estável a outra se situam os períodos críticos (as crises). Esses momentos seriam marcados pela negatividade, pela extinção e desintegração das características, motivações e capacidades que a criança possuía num momento anterior do seu desenvolvimento.

Longe de serem apenas negatividade, as idades críticas são marcadas pela reestruturação de todo o processo global do psiquismo. Portanto, é de suma importância ater-se a esses períodos. Eles situam o desenvolvimento psicológico humano na dialética, configurando-o como uma revolução para além da simples evolução. Nas idades críticas, o

processo de apropriação da cultura se amplia e acarreta em transformações na consciência, mudando a forma como o sujeito percebe e se relaciona com o mundo e com as pessoas, as necessidades se transformam e outras atividades sociais são demandadas, “pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida” (FACCI, 2006, p. 20). O mais importante e essencial das fases críticas é que elas acarretam em novas formações, pois “o desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos” (VIGOTSKI, 1997, p. 259)<sup>1</sup>. Para esse autor, o estudo das neoformações deve ser o ponto principal para se pensar a lógica da periodização do desenvolvimento psicológico humano.

As idéias de tensão e conflito presentes em Vigotski deixam claro que o desenvolvimento não é um processo marcado por fases e períodos fáceis de distinguir e classificar. Segundo Vigotski (1997), o desenvolvimento humano é marcado pela construção de novas formações e, por isso, não se pode pensar esse processo apenas como crescimento ou maturação biológica. Em cada fase, através das crises, o sistema é reestruturado, funções interpsicológicas vão sendo internalizadas, neoformações surgem e impulsionam o desenvolvimento psicológico.

Para Leontiev (1988), o desenvolvimento mental da criança é regulado pelo domínio da atividade principal que direciona as interações da mesma no contato com o mundo social e físico. A atividade principal é uma ação em conexão com todo o psiquismo do sujeito capaz de gerar as mais importantes mudanças no curso do seu desenvolvimento psicológico. O autor ressalta que, no estudo da atividade principal, o foco não deve recair apenas nas atividades mentais da criança, ou nos processos psicológicos já formados, mas, principalmente, no próprio desenvolvimento da atividade, na análise das conexões psíquicas que se formam no período em que essa atividade é a dominante, aquilo que a atividade traz de potencial de desenvolvimento.

Não me deterei com muito afinco em cada autor citado. Minha intenção, ao expor essas teorizações acerca do desenvolvimento psicológico, tem dois objetivos, que são: primeiro, mostrar como elas se aproximam e podem se relacionar; segundo, a partir delas, delimitar meu objeto de estudo.

Ao destacar a importância da análise da atividade principal, Leontiev (1988) ressalta o caráter histórico-cultural do desenvolvimento psicológico. Não basta deter-se apenas nos processos psicológicos da criança, mas na relação dialética que se estabelece entre

---

<sup>1</sup> Todas as citações de obras que nas referências aparecem em língua estrangeira foram traduzidas livremente por mim.

psíquico e cultural através da apropriação da atividade social. Em concordância com esse pressuposto e com Vigostki (2000, p. 28), quando ele enfatiza no manuscrito de 1929 que “o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização das funções sociais”, elaborei meu problema de estudo: entender a relação dialética da produção da singularidade de crianças, a partir da apropriação de determinada atividade social, a saber, o jogo de papel-protagonizado. Intento saber de que forma o jogo protagonizado atua na dinâmica do desenvolvimento da criança e suas implicações no processo de formação da singularidade.

Elkonin (1987 apud FACCI, 2006) também compartilha do referencial histórico cultural e se vale da “atividade principal” como critério para a periodização do desenvolvimento psicológico. Para o autor, o desenvolvimento psicológico compõe-se de três períodos (primeira infância, segunda infância e adolescência), cada um deles constituído por duas fases interligadas, das quais a primeira prepara para a segunda. Na primeira fase da segunda infância, que engloba as idades de 3 a 6 anos, a criança está em pleno desenvolvimento da linguagem e de outras funções psicológicas superiores. A brincadeira, na forma de jogo de protagonizado<sup>2</sup>, é a atividade principal nessa etapa do desenvolvimento psicológico. A criança começa a ampliar a consciência de si e do mundo social através dos processos de internalização e apropriação da cultura que lhe cerca. Seu interesse acerca das relações sociais e das ações dos adultos aumenta. Porém, na maioria das vezes, por mais que deseje, ela ainda não pode (por não ter capacidade e também não lhe ser permitido) desempenhar as atividades que os adultos realizam.

O jogo protagonizado surge, então, como uma atividade mediadora entre o que a criança deseja conhecer/realizar e a cultura a ser conhecida e apropriada. De acordo com o desenvolvimento dessa atividade, a criança se aproxima cada vez mais das relações sociais e dos códigos culturais do seu grupo social mais amplo, assim como cria códigos próprios no grupo mais imediato constituídos pelas crianças brincantes. Segundo Elkonin (2009, p. 403), a fase de jogo protagonizado se caracteriza “pelo ‘descobrimto’ de um mundo novo pela criança, o mundo dos adultos em suas atividades, suas funções e relações”. O contato da criança com os objetos sempre foi mediado pelos adultos, pela cultura. Porém, na tenra idade, a manipulação do objeto escamoteia essa mediação cultural, como se a interatividade direta da criança com o instrumento fosse o único responsável pelo desenvolvimento psicológico. As

---

<sup>2</sup> Para Elkonin (2009), o jogo protagonizado é a forma mais característica da cultura lúdica da criança, consiste na reconstrução das relações sociais que as crianças realizam quando estão brincando. Trabalharei com mais afinco essa questão no capítulo que trata do brincar.

ações da criança, mesmo quando ela ainda é um bebê, estão impregnadas de cultura. O surgimento do Jogo Protagonizado está exatamente na transição da predominância do objeto sobre a criança. O prazer no agir com os objetos transforma-se num novo esquema de sensações prazerosas que implica uma nova forma de relação entre criança e realidade, da predominância do mundo objetivo-instrumental para o conhecimento da dimensão subjetiva presente nas relações sociais.

Para realizar minha pesquisa, parti do pressuposto de que o jogo protagonizado é produto e produtor das tendências e desejos que levam a criança a querer ocupar o lugar do adulto e entender as ações dele com os outros adultos, com elas mesmas (crianças) e com os objetos. A realização de tais tendências implica uma nova forma da criança interagir com a realidade e impulsiona o seu desenvolvimento psicológico. Que indícios as interações de crianças, em situação de jogo protagonizado, fornecem do seu processo de singularização?

Para tentar responder a essa questão, formulei a seguinte hipótese: as interações entre as crianças, no jogo protagonizado, fornecem indícios de como elas se singularizam a partir da apropriação cultural e da relação eu/outro. Essas interações também colocam em relevo as estratégias criativas que as crianças utilizam no processo de singularização.

Muitas pesquisas têm se concentrado nas interações infantis em momentos de brincadeira, das quais destaco algumas significativas para meu estudo. Costa (2003) analisa o jogo simbólico como uma prática. Através de observação de crianças pré-escolares brincando, a autora destaca os sentidos que a criança atribui ao brincar, bem como o sentido que elas julgam que a escola atribui ao mesmo.

Zanella e Andrada (2002) abordam os processos de significação que acontecem na brincadeira infantil, entendendo essa atividade como fundamental para o processo de constituição do sujeito. Elas analisam cenas gravadas numa creche pública, envolvendo bebês e uma professora.

Góes (2000a) aborda a relação realidade-imaginação, com base na utilização e construção de cenários pelas crianças através da linguagem, nas situações do brincar de faz-de-conta. Sua pesquisa mostra como se dá o desenvolvimento da capacidade simbólica de acordo com as diferentes formas que a criança se relaciona com os cenários de suas brincadeiras.

Góes, em outro estudo (2000c), destaca também a formação do indivíduo através do jogo imaginário. Ao assumir um “eu fictício”, durante a atividade de jogo, a criança pode ocupar o lugar do outro. Esses “eus” podem ser desempenhados pela criança na forma de

personagens incorporados, nos quais ela assume o papel do outro, e, ou, projetados, quando ela projeta o outro num objeto (um(a) boneco(a), por exemplo).

Rocha (1997) trabalha os limites da atividade imaginária, instaurada pela ação lúdica, no psiquismo através do faz-de-conta e sua relação com o real. Ela destaca a importância da imaginação como forma de se apropriar e se subverter a realidade. A autora problematiza, por meio da apresentação de alguns casos, formas frequentes de intervenção de professores na brincadeira de faz-de-conta das crianças. Ela questiona essas ações, as pesquisas realizadas na área e as teorizações de autores da Psicologia Histórico-cultural por apontarem mais para a verossimilhança das atividades lúdicas das crianças com aspectos da realidade social, que para o “aumento progressivo de deslocamento e de independência a esse mesmo real” (p.83).

Carvalho e Pedrosa (2002) discutem o conceito de cultura e sua relação com o grupo de brinquedo; elas partem do entendimento da criança como agente criador e transmissor de cultura e o grupo de brinquedo como espaço de interação e informação que possibilita esses processos.

Em outro trabalho das pesquisadoras (PEDROSA; CARVALHO, 2005), elas realizam reflexões sobre procedimentos qualitativos de análise de episódios (filmados) de interação a partir de situações lúdicas. Através da explicitação dos procedimentos utilizados no decorrer de várias pesquisas, as autoras objetivam compartilhar e comparar os aspectos metodológicos e os procedimentos qualitativos por elas utilizados. Elas também discutem sobre o modo de apresentação desses episódios no texto da pesquisa, de forma que ela seja coerente com os questionamentos, objetivos de análise e meios de divulgação do trabalho.

Corsaro (2005), por sua vez, relata e analisa suas entradas no campo em pré-escolas dos EUA e Itália, nas quais realizou pesquisas etnográficas comparativas. Ressalta como a sua interação com as crianças, ao longo das investigações, modificou-se e possibilitou um redimensionamento na construção de instrumentos e formas de pesquisar com esse público. Seu estudo é importante para meu trabalho, pois parto de uma perspectiva etnográfica para a inserção no campo e como forma de geração de dados também. Ele mostra que o adulto interessado na pesquisa com crianças precisa adotar a postura de um adulto atípico, ou seja, não direcionar as interações como os adultos geralmente fazem (pais e professores, por exemplo). Seria interessante que o pesquisador adotasse uma estratégia de entrada reativa, ao invés de ativa, para com as crianças; ou seja, tentar não fazer perguntas das quais já sabe a resposta, não direcionar as conversações com as crianças e tentar “reagir” ao que as crianças

fazem e falam, estando mais aberto à forma como as crianças entendem o contexto no qual estão inseridas e as práticas que estão realizando.

As pesquisas apresentadas apontam direções importantes que me ajudaram a entender meu problema e abordá-lo de forma teórica e metodológica, a saber: a importância fundamental do discurso nas práticas lúdicas infantis (COSTA, 2003; GÓES, 2000a); a brincadeira como uma atividade mediadora da formação subjetiva de crianças, desde idades tenras (ZANELLA; ANDRADA, 2002); o surgimento de processos criativos através da imaginação que permitem a aproximação, a subversão e o questionamento do real e que garantem o processo de singularização da criança (ROCHA, 1997); a relevância, limites e potencialidade do método etnográfico na pesquisa com o público infantil (CORSARO, 2005).

Situo os discursos e práticas acerca da singularidade em dois extremos na contemporaneidade: num pólo, a linguagem midiática, através da propaganda, propõe uma personalização e individualização das pessoas pelo consumo. O paradoxo é que o indivíduo só se torna diferente quando pode comprar produtos que todos consomem. Noutro pólo, penso nos preceitos pedagógicos da Educação Inclusiva, ou de uma pedagogia da diferença, na qual as diferenças singulares entre os alunos não sejam apenas valorizadas, mas imprescindíveis. Diante disso, é importante realizar pesquisas críticas que pensem sobre a produção da singularidade humana e as atividades mediadoras utilizadas pelos sujeitos nesse processo.

Portanto, com minha pesquisa, tive como objetivo geral:

- Entender o processo de singularização de crianças, a partir das interações que elas estabelecem na situação lúdica de jogo protagonizado.

Para alcançar esse objetivo elegi os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a dinâmica das interações e das negociações relativas aos papéis sociais, no jogo protagonizado, assim como a influência desses processos na formação subjetiva dos sujeitos;
- Identificar as características da situação lúdica do jogo de papéis que favorecem o processo de singularização;
- Analisar como as crianças compreendem os papéis sociais que desempenham durante o jogo protagonizado; e
- Verificar os indícios que diferenciam os modos de fazer/dizer das crianças na interação lúdica e cotidiana.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: na introdução, realizo reflexões teóricas a fim de construir e justificar meu problema de pesquisa, assim como apresento minha pergunta de partida, hipótese e objetivos.

No primeiro capítulo, trato da metodologia e todo o percurso metodológico traçado na pesquisa. Realizo as caracterizações do estudo, do campo e dos sujeitos pesquisados. Em seguida, descrevo o processo de entrada no *locus*, apresentando indícios de minha aceitação pelo grupo. Detalho o processo de geração de dados e construção do *corpus* de pesquisa. Finalizo o capítulo indicando os conceitos empíricos de análise.

O segundo capítulo traz reflexões teóricas acerca dos conceitos de brincadeira e de papel social. No que se refere ao jogo, abordo o tema a partir de diferentes perspectivas, com o intuito de definir suas características; também ressalto os critérios utilizados na delimitação do termo para o estudo. No mesmo sentido, realizo algumas considerações teóricas sobre o conceito de papel social e delimito sua definição.

No quarto capítulo, analiso os dados a partir de seis tópicos, as saber: singularidade e motivação; singularidade e apropriação cultural; singularidade e imaginação; singularidade e processos coletivos de criação; singularidade e a relação eu/outro; singularidade e as relações de poder. Em cada tópico, através dos conceitos empíricos de análise (negociação, drama, inversão de papéis e posição, protagonização), tento compreender os indícios do processo de formação da singularidade.

Nas considerações finais, realizo algumas reflexões gerais a partir das análises realizadas, traço algumas implicações do meu estudo para a Educação Infantil e aponto possíveis desdobramentos da minha pesquisa em futuras investigações.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO

### 1.1 Caracterização do estudo

Situo minha pesquisa no paradigma qualitativo, pois essa perspectiva me permitiu entender e estudar processos complexos nos quais os princípios de causa e efeito perdem a primazia como critério explicativo. Meu estudo está no campo das ciências “que têm por objeto casos, situações e elementos singulares e que conduzem a resultados que comportam alto grau de incerteza” (PINO, 2005, p. 185). Ao invés de trabalhar com determinações causais, adotei os pressupostos de Vigotski (2007) acerca das relações dinâmico-causais dos fatos analisados, que consiste em estabelecer critérios dinâmicos que explicam os processos estudados a partir de suas bases genotípicas e não apenas se ater à descrição das relações externas e visíveis, do fenotípico, do aparente.

Bogdan e Biklen (1994) definem algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa, a saber: a pesquisa geralmente acontece nos contextos “naturais” dos sujeitos pesquisados; ela é uma prática descritiva, os dados são gerados, codificados e analisados em forma de palavra, imagem, mas não de número; o interesse foca-se principalmente no processo, não no produto; há uma tendência à análise indutiva dos dados; e, por fim, enfatiza-se o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vivências e experiências, assim como o compromisso do pesquisador para com essas significações. Segundo os autores, “aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos” (p. 67). No caso de minha investigação, entendo que a subjetividade provém das interações e relações sociais. Então, ao partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural da mente, os estados subjetivos do sujeito podem ser analisados através da ação mediada.

Como enfatiza Wertsch (1999, p. 49), a ação mediada “é uma candidata natural para ser uma unidade de análise possível na investigação sociocultural”, visto que ela permite compreender a relação entre os diversos níveis e contextos da ação, a saber: o psíquico, o histórico, o cultural e o institucional. A ação mediada consiste no encontro do agente (sujeito) com o recurso mediador, que pode ser o instrumento físico (ferramenta) e/ou simbólico (signo). Para o referido autor, a analítica baseada na mediação supera um possível

individualismo metodológico que se centra no sujeito sem considerar os recursos culturais (mediadores) que fazem parte da ação humana.

A Etnografia é outra referência norteadora do meu estudo. A pesquisa etnográfica caracteriza-se por privilegiar as interações nos seus contextos cotidianos, assim como por uma maior proximidade do pesquisador, a partir de uma observação participante às situações e sujeitos pesquisados e uma descrição narrativa dos eventos analisados. O foco está na compreensão dos sistemas de significação dos sujeitos que fazem parte do campo, nos significados que determinados grupos produzem e compartilham, cabendo ao pesquisador não impor suas significações e relativizar suas teorias e formas de entender os fatos. A etnografia permite que nossos pressupostos teóricos sejam reavaliados em prol da experiência concreta dos sujeitos. Segundo Damatta (1983), o trabalho etnográfico deve se situar nas diferenças, no estranhamento daquilo que parece familiar e da familiaridade naquilo que é exótico. As vivências no campo devem fazer problema para os referenciais teóricos e para nossas práticas sociais, impor um estranhamento e relativização de nossas próprias formas de pensar e pesquisar.

Durante meu trabalho de campo, foi muito importante a inserção no cotidiano dos sujeitos pesquisados, tanto para ser aceito pelo grupo e realizar as filmagens, como para entender a dinâmica da turma: as relações de amizade que as crianças estabeleciam umas com as outras, suas formas de interação com os professores e com os outros adultos que trabalham na instituição e o comportamento delas (crianças) em situações lúdicas e não lúdicas. Como me propus a estudar a singularidade dessas crianças a partir de uma atividade lúdica, foi imprescindível entender o modo como elas se conduziam em atividades não lúdicas, para compreender de forma abrangente as especificidades da ação lúdica no processo de formação da singularidade. Portanto, a proximidade com os sujeitos era imperativa para entender e seguir a nuance desses eventos.

Minha investigação seguiu o caminho indicado por Pino (2005, p. 177), caracterizando-se como uma “tentativa de verificação empírica de uma tese teórica, num esforço de compreensão da maneira como ocorre a constituição cultural da criança ou da sua humanização”. Enquanto o objetivo do autor era encontrar o “ponto zero” para o desenvolvimento cultural na criança, o meu estudo objetivou entender o processo de formação da singularidade. Adotei quatro pressupostos fundamentais nessa empreitada:

- O homem faz parte de uma espécie que tem a aptidão inata para as interações e a aquisição de cultura;

- O desenvolvimento psicológico do homem é marcado pela aquisição de novas formações que surgem do encontro entre cultura e biologia, mediadas principalmente pelas interações a partir de ferramentas simbólico-culturais;
- A constituição do homem como sujeito acontece a partir do plano cultural, através do outro, em situações de intersubjetividade mediadas pela linguagem;
- O jogo protagonizado é uma das principais atividades mediadoras do desenvolvimento psicológico da criança.

A partir das interações que aconteciam na atividade lúdica caracterizada como jogo protagonizado, tentei encontrar indícios de como as crianças se apropriam das ferramentas da sua cultura e a relação desse processo com a sua singularidade. Portanto, como já citei, não estabeleci relações de causa e efeito, “o que se procura aqui é diferente: são elementos observáveis cuja relação lógica com o objeto que se persegue permita *inferir* a presença desse objeto [...]” (PINO, 2005, p. 178), no caso, o processo de constituição da singularidade humana.

## 1.2 Caracterização do campo

O campo não é apenas um lugar delimitado no tempo e espaço, no qual o pesquisador registra e/ou produz seus dados. Ele também é um tema: os assuntos a serem problematizados já o contêm. Assim, configura-se como um campo-tema, uma produção social da qual o pesquisador é fundamentalmente participante (SPINK, 2003).

A escola de educação infantil como *locus* da pesquisa justificou-se pelo seguinte pressuposto: ao entrarem processo formal de educação, as crianças interagem com um maior número de pares seus e de regras para esse novo convívio social que, em alguns aspectos, pode diferir bastante das relações familiares. Essas novas formas de interação impulsionam o desenvolvimento psicológico infantil e, conseqüentemente, exigem a elaboração de novas ações perante o outro, o mundo e a si mesmo. Destarte, no ambiente escolar, intensificam-se os processos de mediação simbólica que propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A pesquisa de campo que serviu como geradora de dados para esse estudo aconteceu numa escola pública de educação infantil (Núcleo de Desenvolvimento da Criança – NDC). Pautei a escolha do *locus* a partir dos seguintes critérios: abertura do local à

pesquisa, um espaço no qual houvesse interações recorrentes de crianças, principalmente interações lúdicas (brincadeiras) e valorização das interações entre crianças por parte da instituição.

A pesquisa foi realizada numa das turmas da escola. Um dos critérios de escolha da Educação Infantil como *lócus* partiu do referencial teórico. De acordo com Leontiev (1988), nessa faixa etária, o jogo protagonizado é a atividade principal responsável por impulsionar o desenvolvimento psicológico e, conseqüentemente, mediar a interação das crianças e o contato delas com a realidade social. Ressalto, contudo, que o critério de escolha não se baseou apenas numa questão de quantidade da ocorrência da atividade, mas, muito mais, na transformação qualitativa que a mesma propicia à conduta da criança nessa idade. O fato de ter realizado, durante a graduação, meu estágio curricular em Psicologia Escolar no Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC) também contribui para que o local fosse escolhido como campo para essa pesquisa.

Destaco, ainda, que a aceitação por parte das professoras, dos alunos e dos seus pais para participarem da pesquisa também fez parte do processo de escolha desse grupo como participantes.

Na instituição, funcionam quatro grupos: Infantil III (crianças de 3 anos a 4 anos), Infantil IV (4 a 5 anos) e Infantil V (5 a 6 anos), sendo que, no período da pesquisa, havia dois grupos do Infantil IV.

Os principais objetivos da instituição são:

- Oferecer um programa educacional para crianças entre 2 ½ e 6 ½ anos de idade, filhos de professores, servidores técnico-administrativos e alunos da UFC;
- Propiciar campo de observação e prática para alunos dos Cursos de Economia Doméstica, Psicologia e Pedagogia da UFC e de outras instituições de educação;
- Oportunizar a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento e a educação de crianças na faixa etária de 2 ½ a 6 ½ anos de idade;
- Desenvolver um programa de educação alimentar com as crianças e suas famílias;
- Desenvolver o programa “Espaço de Leitura”;
- Oferecer às famílias informações sobre a educação dos filhos e outros aspectos da vida familiar como alimentação, saúde e administração dos recursos;
- Ministrando cursos de formação continuada para professores de Educação Infantil da rede pública e privada (NDC, 2006, p. 11).

A abertura da instituição à comunidade acadêmica facilitou minha inserção no grupo, minha interação com professoras e crianças, assim como a negociação e aceitação dos pais na liberação das crianças para o estudo. Detalharei com mais afinco esse processo de inserção e negociação num tópico subsequente.

A instituição tem um projeto político-pedagógico baseado nos autores Wallon, Vigotski e Piaget, que ela situa como sendo teóricos, respectivamente, sociointeracionistas e interacionista.

A apresentação e caracterização da instituição que farei a seguir, referentes às concepções de criança, de intervenção do professor, de educação e do brincar são provenientes do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que recebe o nome de Projeto Educacional do Núcleo de Desenvolvimento da Criança (PENDC). Não pretendo analisar ou criticar as diretrizes e concepções da escola, apenas apresentá-las para dar uma visão mais consolidada das idéias que compõem meu campo de pesquisa. Alguns pressupostos defendidos pela escola facilitaram o meu trabalho como pesquisador e foram importantes para a escolha desse local como campo. Portanto, dou mais ênfase a esses aspectos, como também às passagens diretamente relacionadas com o meu “objeto”: a brincadeira.

A importância dada à interação social na educação infantil nessa escola, também parte do fato da instituição adotar Vigotski como um de seus teóricos. Como descrevi na introdução, para a Psicologia Histórico-cultural, o conceito de mediação é um ponto central, porém, esse processo só pode se efetivar através da interação social. A consciência do processo de formação social da criança, assim como da importância da interação social mediada para o desenvolvimento da mesma, também contribuiu para que eu a escolhesse como campo de pesquisa.

A escola trabalha com o conceito de infância histórica e social, de acordo com o projeto:

Cada criança possui uma história, vive uma geografia e pertence a um contexto socioeconômico. Ela estabelece relações com o seu local de origem e apresenta uma linguagem de acordo com o meio social e cultural ao qual pertence. Sua identidade depende das condições objetivas de vida, assim como da maneira pela qual vai significando as relações das quais participa. Portanto, cada criança é um ser subjetivo que faz suas próprias leituras e compreende o mundo a partir das experiências vividas em seu ambiente. Esta concepção rompe, pois, com a crença na existência de uma natureza humana que é idêntica em todas as crianças (NDC, 2006, p. 16).

A criança é um ser ativo que se desenvolve a partir das interações que estabelece com seu meio social e físico. O princípio do protagonismo infantil também se refere ao processo educacional: a criança está ativamente implicada na construção do seu conhecimento, pois ela elabora hipóteses sobre o mundo que a cerca, sendo de suma importância os professores utilizarem esses esquemas prévios da criança, assim como sua

curiosidade, na ação educativa. Sobre o Construtivismo como fundamento para as diretrizes da escola, cito essa passagem:

A concepção construtivista de aprendizagem e do ensino, portanto, pressupõe que a educação é o *motor* para o desenvolvimento visto de forma global, incluindo assim, as capacidades cognitivas, afetivas, sociais, motoras e de relação interpessoal e que a aprendizagem é uma construção pessoal na qual intervêm o sujeito que aprende e os outros significativos” (NDC, 2006, p. 27).

Na parte dedicada às diretrizes educativas da escola, resalto a seguinte diretriz: “A importância da Brincadeira”. Cito o ponto principal desse tópico que, a meu ver, resume a concepção do brincar nessa instituição:

É através da brincadeira que a criança desenvolve e exercita habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Brincando, ela enfrenta desafios, vivencia situações que na realidade seriam vividas com medo e desconforto, como, por exemplo, quando finge tomar uma injeção no hospital porque está doente. Por meio do brincar, a criança compreende como determinadas coisas funcionam, como determinados papéis sociais são exercidos (mãe, pai, professor, médico etc.) e elabora sentimentos e emoções, como o medo, a alegria, a tristeza, a ira, a amizade e o ciúme. A brincadeira favorece ainda mudanças de percepção, resultantes essencialmente da mobilidade física, relação com os objetos, suas propriedades físicas, suas combinações e associações entre eles (NDC, 2006, p. 81).

O documento continua tratando da brincadeira a partir da perspectiva do teórico Piaget, que faz a distinção entre três tipos de jogos: de exercícios, simbólicos e com regras. O texto ainda ressalta que o planejamento pedagógico educativo de todas as turmas conta com atividades lúdicas, visto que a brincadeira é um dos principais eixos do desenvolvimento infantil nessa fase.

Acerca do jogo simbólico, o documento define-o como “a representação de um objeto ausente; constitui-se na comparação entre um elemento dado, um elemento imaginário e uma representação fictícia” (NDC, 2006, p. 82); continua afirmando que nessa forma de brincadeira a criança tem a possibilidade de lidar com eventos contraditórios e, ao representar fatos e situações, ela pode satisfazer seus desejos, gerando um equilíbrio entre as dimensões afetivas e cognitivas.

Quando apresentava meu trabalho para as professoras e tentava explicar o meu “objeto de pesquisa”, ao falar do jogo protagonizado, elas logo se referiam ao jogo simbólico e ao faz-de-conta. A partir da leitura do PENDC, percebi que há relação entre essas duas formas de jogo e o meu objeto (o jogo protagonizado). Contudo, como o documento parte de uma perspectiva piagetiana para definir jogo simbólico, algumas ressalvas precisam ser feitas.

Vigotski (2007) e, principalmente, Elkonin (2009) não concordavam com a definição de jogo simbólico apresentada por Piaget. Segundo esses autores, o jogo protagonizado está para além da realização de desejos ou da representação de um objeto ausente. Essa nova forma de brincar seria muito mais prospectiva que retrospectiva, impulsionando o desenvolvimento psicológico da criança do campo objetivo para o subjetivo, do trato com objetos para o trato com as relações sociais e suas implicações subjetivas.

Na parte dedicada às áreas do conhecimento, especificamente no quesito do trabalho pedagógico com música, dança e teatro, encontro essa definição de teatro, que se aproxima do conceito de jogo protagonizado com o qual trabalho:

Considera-se teatro no NDC tanto aquelas brincadeiras simbólicas nas quais a criança espontaneamente se envolve sozinha ou com seus pares, apoiada em brinquedos e outros artefatos, bem como as dramatizações de histórias de fada, de aventura, de mistério coordenadas pela professora. As primeiras ocorrem muito freqüentemente na área de dramatização, onde um cenário de casa, que inclui do fogão ao computador, incentiva as crianças de ambos os sexos a assumirem diferentes papéis, reproduzindo o que percebem em seus ambientes (NDC, 2006, p. 60).

As professoras têm um papel ativo na brincadeira das crianças, tanto no planejamento, como na proposição de brincadeiras. Elas atuam como mediadoras quando são solicitadas a participar de um jogo, incentivando o desenvolvimento da brincadeira (situação simbólica) pelas crianças. O documento ressalta a importância das professoras demonstrarem que valorizam o brincar. Além do incentivo ao jogo simbólico, uma das ações que o documento indica como papel da professora nesse tipo de brincadeira se refere a “verificar se os jogos simbólicos estão reforçando estereótipos relacionados a papéis sexuais e sociais para posterior discussão com as crianças” (NDC, 2006, p. 86).

Outras duas diretrizes educativas do PENDC que são importantes para a caracterização do local referem-se à “organização do espaço” e “organização do tempo”.

Na organização do espaço, o documento ressalta que, na divisão das duas salas de aula que compõem a escola, “o espaço é dividido em áreas de trabalho distintas, onde as crianças têm oportunidade de experimentar, descobrir e relacionar-se com seus pares e com os adultos” (NDC, 2006, p. 94). Essas áreas, que cotidianamente são chamadas também de “cantinhos”, são divididas da seguinte maneira: área de blocos, área de dramatização, área de jogos, área de artes visuais, área de música, área de leitura, área de ciências, área multimeios (linguagem e matemática), área de varanda coberta e área externa (parquinho).

As áreas internas, os cantinhos, são divididas por biombos. O documento ainda ressalta que a sala construída mais recentemente<sup>3</sup> não possui as mesmas medidas da primeira sala, sendo um pouco menor. Contudo, a equipe a organizou com as mesmas áreas de trabalho, sendo que a área de multimeios (linguagem e matemática) não existe na segunda sala. Essa área, também conhecida como sala verde, pode ser utilizada pelas duas turmas, apesar de existir em apenas uma das salas.

A área (ou cantinho) da dramatização é o local mais propício ao desenvolvimento do jogo protagonizado, visto que o espaço é constituído por todo um mobiliário que lembra uma casa, ou ambiente doméstico, sendo que os móveis são feitos de madeira e têm tamanho proporcional às crianças. Segundo o PENDC, essa área

Possibilita às crianças assumirem papéis de membros da família e de outros grupos da sociedade, representando tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam e experimentam. Dá também às crianças oportunidades de trabalhar em conjunto, de expressar sentimentos e idéias e utilizar a linguagem para responder aos pedidos e necessidades dos outros. Esta área é constituída pelo mobiliário e equipamentos básicos de uma casa, como armário, cama, berço, mesa, cadeira, fogão, geladeira, televisão, telefone, computador, espelho, carrinho de compras, etc. e de acessórios como roupas, sapatos, bolsas, bijuterias, etc. Periodicamente são colocados nesta área “kits” de profissões diversas, introduzindo-se nestas ocasiões pequenas alterações no cenário (NDC, 2006, p. 95).

No local, também encontrei um baú cheio de roupas e fantasias, assim como muitas bonecas de vários tamanhos e formatos. Não há cama no cantinho da dramatização do Infantil V, apenas uma rede e um berço onde ficam as bonecas. Há também uma mesa com quatro cadeiras no meio do cantinho. Embora esse local seja propício ao desenvolvimento do jogo protagonizado, visto que induz ao mesmo, especificamente à representação de cenas do cotidiano doméstico familiar, essa forma de brincadeira acontecia em vários espaços e não se restringia apenas a esse local. Registrei muitos jogos na área externa do pátio, nas árvores e na casa da árvore. Conquistei a liberdade, junto a alunos e professoras, de registrar situações de jogo em qualquer um dos ambientes da sala ou da área externa, mas a maioria dos vídeos foi feita no pátio, na área externa, e no cantinho da dramatização, na área interna. A especificidade desses locais propiciava uma maior ocorrência desse tipo de atividade.

Quanto à organização do tempo, o PENDC afirma a importância de se estabelecer uma rotina para as crianças da Educação Infantil. Tal rotina deve refletir os objetivos e as diretrizes pedagógicas de cada escola. Não é interessante estabelecer um padrão para todas as

---

<sup>3</sup> Sala onde estudam as crianças do Infantil V, grupo no qual realizei a pesquisa.

escolas, nem mesmo para todas as salas de uma mesma instituição. A rotina deve levar em consideração vários fatores institucionais, tais como a permanência da criança na escola, qualificação da equipe, recursos disponíveis, etc. No NDC, a rotina segue uma divisão em tempos, que, por sua vez, estão ligados às áreas, cantinhos. Cada tempo forma a rotina da sala e deve propiciar à criança experiências diversas e significativas para sua aprendizagem e desenvolvimento. A rotina diária é dividida nos seguintes tempos: roda de conversa, atividades coordenadas pelas professoras, higiene pessoal e preparação para o lanche (cuidados físicos), lanche, parque, roda de história, atividades diversificadas, avaliação do dia, entrega das tarefas de casa e organização da sala. Geralmente, segue-se essa seqüência de atividades, embora negociações e alterações sejam feitas de acordo com o movimento da turma (NDC, 2006).

Não é minha intenção detalhar as atividades que compõem cada um desses tempos. Precisei conhecer e me inserir nessa rotina para poder ser aceito pelas professoras e, principalmente, pelas crianças. Também foi imprescindível entender essa rotina para saber em quais tempos o jogo protagonizado acontecia, assim como para negociar os períodos de filmagem.

No momento do parque (recreio) e das atividades diversificadas havia maior ocorrência de jogos protagonizados. A própria dinâmica desses tempos pressupõe e induz a esse tipo de atividade. Na hora do parquinho, as crianças se dividiam em grupos e realizavam diversas brincadeiras, dentre elas o jogo representado. Nas atividades diversificadas, “as crianças se distribuem entre as diversas áreas da sala: dramatização, blocos, jogos, arte, leitura, e desenvolvem atividades por elas escolhidas” (NDC, 2006, p. 94). Geralmente, desempenham algum tipo de jogo de representação quando escolhem o cantinho da dramatização, no momento da atividade diversificada.

### **1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa (a turma)**

Quando iniciei a pesquisa, em maio de 2009, a turma era formada por doze alunos, duas professoras e uma estagiária. Após as férias do mês de julho, quando retornei ao campo em agosto, mais uma menina havia sido inserida na turma. Então, a partir do segundo semestre, a turma constava de treze crianças, sendo oito meninos e cinco meninas.

A idade das crianças, do início ao final da pesquisa, variou entre quatro e seis anos. No início das visitas, toda a turma tinha cinco anos, exceto Alessandro, que tinha quatro. A partir do segundo semestre, as idades variaram entre cinco e seis anos.

A turma era formada por crianças de situações socioeconômicas diversas, ao contrário do que acontece em escolas de educação infantil da iniciativa particular ou da pública. Provavelmente, nessas instituições os grupos devem ser mais homogêneos quanto ao nível econômico. Apesar de ser uma escola pública, a demanda por vagas no NDC é maior que a oferta, o que torna necessário um processo seletivo.

A seleção das crianças acontece anualmente, e dezesseis crianças são selecionadas para o Infantil III. Visto que as crianças permanecem no programa por três anos, apenas se houver desistência há seleção para os outros grupos. Os pais das crianças precisam ter vínculo com a UFC e cada família concorre com aquelas do seu mesmo nível profissional (médio, superior, de apoio e estudante), quatro vagas são destinadas para cada nível. A seleção acontece por sorteio na presença dos pais ou responsáveis que inscreveram as crianças. Essa forma de seleção permite que os grupos sejam formados por crianças provenientes de contextos socioeconômicos diferentes, o que torna a turma mais diversa. Vale ressaltar que para a instituição, a criança deve “aprender a conviver com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos” (NDC, 2006, p. 28).

A padronização das fardas e das mochilas foi uma tentativa de amenizar um pouco as diferenças socioeconômicas. Algumas professoras falaram que antes da padronização, os pais, com melhores condições econômicas, compravam mochilas bastante caras e incrementadas para seus filhos, o que gerava desconforto e conflito nas outras crianças, assim como nas próprias professoras. Contudo, a desigualdade social se expressa em vários outros aspectos, tanto materiais (os brinquedos, sapatos, acessórios) como simbólicos (formas de falar e se comportar). Por exemplo, nos dias de sexta-feira, as crianças podem levar brinquedos de casa para a sala de aula. No momento da roda de conversa, início da aula, elas mostram os brinquedos que trouxeram e, posteriormente, nas brincadeiras são orientadas a dividi-los com as outras crianças, o que nem sempre acontecia.

Os presentes que as crianças dão umas para as outras nos dias de aniversário também podem demarcar o lugar socioeconômico de cada uma. Como destaco a partir do seguinte trecho do diário de campo:

Iuri<sup>4</sup> cobra o presente que Felipe o prometeu, no caso uma roupa do Ben 10 [desenho animado atual que faz bastante sucesso entre as crianças, principalmente as do sexo masculino]. Felipe diz que sua mãe não é rica e não pode comprar, mas comprou chocolate, Iuri diz que é porcaria. A professora Acácia intervém, afirmando que chocolate é um bom presente e que não é uma porcaria. Felipe enfatiza mais uma vez que sua mãe não é rica, mas que um dia ela ainda vai ser rica, que está bem pertinho. Iuri fala mais uma vez que chocolate é porcaria. (22ª visita, 31/08/2209).

Esse episódio aconteceu durante o momento da roda de conversa no início da aula, numa segunda-feira, dia no qual eles falavam sobre as novidades e acontecimentos do final de semana. Na quinta-feira da semana anterior houve a comemoração dos aniversariantes do mês, Iuri era um deles. Geralmente os aniversariantes do mês recebem presentes de todas as outras crianças. Os dois garotos do episódio acima eram muito amigos. Felipe nutria uma admiração enorme por Iuri, eles sempre brincavam juntos. Felipe sempre atendia às solicitações de Iuri. Na medida em que as diferenças socioeconômicas se evidenciaram nos discursos dos garotos, elas não foram um empecilho para a amizade deles, mas, também, não deixavam de existir nem foram superadas totalmente. Claro que a fala de Iuri não pode ser entendida apenas como direcionada ao valor econômico do presente em questão, houve todo um investimento simbólico e afetivo na cobrança feita por ele ao amigo. Contudo, Felipe recorreu à questão econômica para explicar o porquê da quebra da promessa feita ao amigo, mas Iuri pareceu não reconhecer ou entender a justificativa.

Como citei acima, a diferença socioeconômica não se situa apenas nos objetos, mas nas formas simbólicas de falar e fazer. No próprio jogo simbólico, esse processo se evidenciou quando determinados papéis, que pressupõem posições sociais de status e relações de poder e mando sobre o outro, foram protagonizados mais por algumas crianças que por outras. Dessa forma, a protagonização desses papéis também envolvia muitas negociações e conflito entre as crianças. Ressalto que não estou propondo uma transposição mecânica da posição social da criança para o papel que ela adota na brincadeira, mas que pode haver uma relação entre os dois. Contudo, as relações sociais são o principal conteúdo do jogo protagonizado e influenciam bastante o desenrolar do mesmo, embora uma das características do lúdico seja a possibilidade de experimentação e criação de outras formas de ser e dizer. Usei essas passagens para ilustrar como a “diversidade” socioeconômica se concretiza no cotidiano da turma.

---

<sup>4</sup> Exceto pelo meu nome, Rubens, todos os nomes dos participantes da pesquisa citados no corpo desse trabalho são fictícios, a fim de manter o sigilo dos sujeitos pesquisados.

As duas educadoras da turma são professoras substitutas. Acácia é graduada em Economia Doméstica, e Iasmim em Pedagogia. Lis, a estagiária, estava concluindo o curso de Economia Doméstica.

#### **1.4 Entrada e inserção no campo**

Antes de começar o trabalho de inserção no campo, realizei todos os requisitos éticos necessários para a pesquisa com seres humanos. Submeti meu projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (COMPEPE), no mês de maio do ano de 2009, obtendo parecer favorável no dia 14 do mesmo mês. Nesse mesmo dia, prestei Exame de Conhecimento (qualificação), tendo aprovação satisfatória. A banca examinadora realizou importantes apontamentos teóricos e metodológicos para a viabilidade da minha pesquisa. Ressalto que, no período da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, eu já havia contatado a coordenadora do NDC, momento em que ela me deu autorização formal para a realização do meu estudo na instituição.

Comecei a inserção no campo no dia 26 de maio do mesmo ano. Após a pesquisa ter sido aprovada formalmente pelos órgãos e processos legais, era necessário começar o processo de negociação com professoras e pais, assim como minha aceitação pela turma.

##### **1.4.1 Termos de consentimento**

Como os sujeitos da minha pesquisa são crianças, era necessário que os pais ou responsáveis liberassem formalmente a participação das mesmas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual explico os objetivos de minha pesquisa, os passos metodológicos e as formas de registro de dados. Acreditava que não teria problema quanto à assinatura desses documentos, visto que uma das características da escola é a abertura para a pesquisa. Os pais ou responsáveis, ao matricularem seus filhos na instituição, assinam um documento que previamente libera os seus filhos para participarem de pesquisas feitas pelo departamento de Economia Doméstica. Meu estudo, entretanto, não estava diretamente vinculado a esse departamento, o que tornava necessário a assinatura dos termos.

Quando iniciei o processo de inserção, na primeira semana, a coordenadora pedagógica me convidou para ministrar uma palestra num projeto que a escola realiza em parceria com os pais dos alunos. Aceitei o convite, pois tanto era uma forma de contribuir com a instituição como de conhecer os pais. Na palestra, falei sobre a pesquisa e sobre os termos de consentimento, distribuí os termos para os pais presentes e, para aqueles que não foram à reunião enviei pela agenda dos respectivos filhos. Para minha surpresa, apenas quatro termos de consentimento foram assinados e enviados de volta por meio das crianças. Então comecei o processo de negociação cara a cara com os pais, mas logo na primeira conversa que tive com a mãe de um dos alunos, ela falou que ainda não havia assinado os termos e que ainda não decidiu sobre a liberação dos filhos. Ela ressaltou que era preciso alguma carta do NDC me apresentando aos pais, pois os termos de consentimento davam a entender que a pesquisa era uma empreitada apenas minha, sem a parceria da instituição. Na mesma época, soube por uma das professoras da instituição que muitas mães estavam ligando para a escola a fim de saber sobre a pesquisa.

O ponto de maior insegurança dos pais em relação à assinatura dos termos se referia às filmagens como forma de registro de dados. Apesar de minha surpresa e certo desapontamento, entendi perfeitamente a posição deles. A mãe de outro aluno, durante uma conversa por telefone comigo, falou que não gostaria que seu filho fosse forçado a participar de qualquer atividade, visto que ele é muito tímido. Percebi, então, como era importante o esclarecimento sobre a metodologia do meu estudo. Após tê-la informado acerca de todo o meu processo de registro de dados, ressaltéi que nenhuma criança seria obrigada a participar, pois eu filmaria brincadeiras que já estivessem acontecendo entre elas e sempre com a permissão e disponibilidades das mesmas.

Realizei outra palestra para os pais, no início do segundo período letivo, no mês de agosto, após as férias. Ao contrário da primeira palestra, na qual estava bastante à vontade e fui bem recebido por pais e pela coordenação, nessa eu estava um tanto inseguro e intimidado pelos pais, devido principalmente ao “problema” na assinatura dos termos. Reconheço que essa tensão foi causada pela minha pressa e falta de planejamento. Iniciado o segundo semestre, recebi um grande apoio da coordenadora pedagógica da instituição que me orientou e conversamos juntos com boa parte dos pais e mães. A coordenação da escola também confeccionou uma carta que tratava da minha apresentação aos pais e da importância da minha pesquisa para instituição. Com essa parceria e ajuda, no final do mês de agosto, tive em mãos todos os termos assinados e comecei as filmagens.

Ressalto que desde o final de maio, quando entrei no campo, realizei o processo de inserção junto à turma, grupo Infantil V, mesmo sem todos os termos terem sido assinados pelos pais. Devido à instituição ser um campo “aberto” à pesquisa, a coordenação me orientou a não parar o processo de inserção, contudo, só pude iniciar as gravações em vídeo após a liberação dos pais.

Essa negociação com os pais, mães e responsáveis pelas crianças, acerca dos termos de consentimento, apesar de ter me preocupado a ponto de me fazer acreditar que seria necessário mudar de campo, também me serviu como ponto de reflexão sobre o meu papel de pesquisador na escola, principalmente no que tange à responsabilidade ética imprescindível durante todo o processo de investigação, ainda mais quando se trata de pesquisa com crianças envolvendo registro em vídeo.

#### 1.4.2 Processo de inserção: “tentando fazer parte da turma” ou “qual era meu lugar ali?”

Apesar de já conhecer as duas professoras da turma, eu não conhecia as crianças, então, tive que planejar com cuidado o processo de entrada no campo. Por minha pesquisa ser de inspiração etnográfica, o processo de inserção no cotidiano dos sujeitos é de suma importância e parte central no processo de investigação. Embora o *corpus* para análise do meu estudo tenha advindo principalmente do registro em vídeo, a fase de inserção no cotidiano também forneceu importante material para análise. O diário de campo gerado nesse período me ajudou a entender muito do que foi registrado em vídeo. A partir dele pude conhecer mais sobre as crianças, suas formas de se conduzir em interações lúdicas e cotidianas<sup>5</sup>.

Na pesquisa etnográfica com crianças, há um perigo constante: estabelecer uma autoridade arbitrária sobre os processos de significação dos sujeitos pesquisados, ou seja, impor meus significados às ações dos mesmos. De certa forma, esse ponto é inevitável, pois o pesquisador detém uma determinada autoridade, principalmente quando ele transfere a experiência do campo para o papel (CLIFFORD, 1998). Estar ciente dessa autoridade ajuda na auto-avaliação de posturas do pesquisador, principalmente quando se pretende enfatizar as diferentes vozes e sentidos presentes no campo.

---

<sup>5</sup> Denomino como interações cotidianas as interações não lúdicas das crianças. Contudo, ressalto a arbitrariedade dessa conceituação, visto que o lúdico também faz parte do dia-a-dia das crianças. Tal esforço é apenas pra fins analíticos.

A inserção no campo começou no primeiro dia de visita à escola, dia 26 de maio de 2009, e foi até o dia em que comecei a realizar as gravações, dia 25 de agosto de 2009, lembrando que, no período compreendido entre 26 de junho a 06 de agosto, não frequentei o campo, visto que esse período foi caracterizado pelas férias do meio do ano. Então, a inserção no campo durou cerca de dois meses, durante os quais eu realizava uma média de três visitas por semana, embora nem sempre conseguisse manter essa dinâmica. No total, realizei cerca de dezenove visitas ao campo, numa média de tempo de três horas e meia por dia.

A divisão do trabalho de campo em período de inserção e de filmagens é muito mais um esforço lógico-metodológico da minha parte, pois entendo que o processo de inserção não é algo linear e bem definido — ele ocorreu até o último dia de visita. Porém, era necessário me inserir no cotidiano da turma antes de começar a filmagem, pois precisaria da permissão e disponibilidade dos sujeitos para realizar as gravações.

Apresento o percurso de entrar e me inserir no campo, destacando algumas estratégias de negociação e ressaltando indícios que apontam para minha integração e aceitação pelos sujeitos da pesquisa. Durante esse período, utilizei um bloco de notas para registrar momentos importantes e, em casa, escrevia o diário de campo a partir das notas e lembranças. Essa forma de registro foi o principal meio de gerar os dados referentes à entrada no campo.

Nesse primeiro momento, tentei não me ater diretamente ao meu objeto de estudo, foquei minha atenção mais no estabelecimento de laços com as professoras, com os profissionais da escola e principalmente com as crianças. Porém, era impossível não observar situações de jogo protagonizado e, ou, desvencilhar-me do meu objeto de estudo, visto que o meu olhar também se constituía a partir do meu recorte e teorias. Porém, focar mais nas interações e no cotidiano que no meu objeto permitiu-me repensar algumas teorizações e por vezes questionar a viabilidade de minha pesquisa e a necessidade de redimensionar minha pergunta de partida.

O exercício de fazer parte da rotina da turma me ajudou a entender os locais significativos, espaços, e os momentos, tempos, nos quais as brincadeiras ocorriam, principalmente o jogo protagonizado. Além disso, forneceu-me parâmetros para entender a dinâmica de funcionamento dos jogos e as ações lúdicas das crianças. Comecei a compreender que tipos de brincadeira e de jogos protagonizados eram mais frequentes, quem assumia quais papéis e de que modo se negociava as brincadeiras.

Aprender e chamar as crianças pelo nome é de suma importância para a interação com as mesmas. Determinada vez chamei um garoto de rapaz e ele logo me corrigiu falando

que seu nome não era rapaz. O nome delas fica escrito na parte da frente da blusa da farda, fazendo com que eu ligasse o nome à fisionomia com extrema rapidez. Desde o primeiro dia, as crianças perguntavam meu nome e, neste ponto, reconheço que cometi uma falta: eu não tinha me apresentado formalmente para as crianças. No primeiro dia, fui apresentado a eles pela coordenadora da escola e pelas professoras da turma, e depois já comecei a me inserir. Reconheço que foi um erro agir dessa forma, pois desde o primeiro dia deveria ter sentado e conversado com elas sobre quem eu era e o que estava fazendo ali. Realizei essa apresentação formal para as crianças apenas no décimo dia de visita, após ter me reunido com as professoras para explicar sobre meu projeto de pesquisa. Essas duas ações deveriam ter sido feitas bem anteriormente, contudo, tentei ao máximo não prejudicar o processo de inserção com essas falhas. Nas primeiras cinco visitas, eles perguntavam meu nome constantemente, e, ao invés de responder diretamente para eles, eu perguntava se algum deles já sabia e geralmente alguém sabia, então, eu pedia que falasse ao colega que perguntou.

As crianças demonstravam curiosidade quando eu tomava nota de algum acontecimento no meu bloco, e perguntavam o que eu estava fazendo. Embora, nas primeiras visitas, eu não tenha tomado muitas notas, pois estava mais interessado na interação com as crianças, quando o fazia e alguma criança me questionava, eu sempre respondia que estava observando elas brincarem e escrevia o que eles falavam e faziam, algumas vezes eu lia algum trecho do que tinha escrito para elas ouvirem. Trago um trecho do diário de campo que ilustra essa interação:

Iuri se aproximou de mim enquanto eu escrevia e falou: “o que você está escrevendo?” Respondi: “escrevo aquilo que vocês estão fazendo, assim como Acácia está fazendo com a filmadora. Então li pra ele: “Iuri dançou, as crianças aplaudiram”. Ele riu e se afastou de mim. (14ª visita, 12/08/2009).

[...]

Adriana olhou para minha caderneta e falou: “o que é isso?”. Respondi: “um caderno para eu escrever”. Ela continuou: “O que você escreve?”. Expliquei que estou fazendo uma pesquisa, que as observo brincando e faço anotações. Para deixar mais claro li alguns trechos: “Adriana calçou um sapato de salto alto... Adriana e Cândida foram viajar para Quixadá... etc.”. Ontem, Iuri também perguntou o que eu escrevia. Parece-me que as crianças do grupo estão cada vez mais interessadas no que estou fazendo. (15ª visita, 13/08/2009).

A reunião com as professoras e a apresentação de quem eu era e o que estava fazendo para os alunos foram dois momentos muito importantes. Abaixo trago um excerto do diário de campo referente à minha conversa de apresentação com a turma:

Todos estavam sentados na roda de conversa, Acácia falou que tem várias surpresas para hoje, então olhou pra mim, falou meu nome e disse que eu tinha algo para falar

com eles. Depois ela perguntou se eu poderia falar naquele momento, respondi que sim. Comecei perguntando se eles sabiam meu nome, quase todos responderam que sim, mas elas não falaram qual era o nome. Então perguntei: “qual é?”. A maioria respondeu: “Rubens”. Expliquei que sou um psicólogo. Patrícia riu e falou: “psicólogo”, com um tom de graça. Falei que estava ali para observar eles brincando, pois estou fazendo uma pesquisa. Expliquei que através da minha pesquisa quero entender como eles se relacionam entre si nas brincadeiras, por isso que estou sempre perto deles na hora do intervalo. Falei também que eu pretendo gravá-los para poder entender melhor as brincadeiras deles. Ressaltei ainda fazer mestrado na UFC (sei que muitos dos pais deles estudam na UFC e usei esse discurso como uma forma de que entendessem que também sou estudante). Durante o meu discurso, chamei a atenção de alguns deles (Gustavo, Iuri e Felipe) que pareciam não estar prestando atenção ao que eu falava. Tomei essa atitude por achar importante que eles compreendessem o que eu estava fazendo ali. Ao ser questionado por mim, Iuri respondeu que eu vou observar eles brincando. Sua resposta indicou que, pelo menos, ele estava me ouvindo. Ressaltei que em alguns dias poderei chegar tarde, na hora do recreio, pois tenho aula antes. Acácia falou que eu também estudo [...] Para finalizar a conversa perguntei se eles tinham alguma dúvida, alguma pergunta. Nenhum deles se manifestou. (10ª visita, 28/06/2009).

Após essa conversa, as crianças freqüentemente perguntavam sobre o que eu estava escrevendo, mas alguns passavam por mim e faziam afirmações e, ou, interrogações do tipo: “*estudando, hein?*”. Acredito que a idéia de ressaltar que eu era um estudante, contribuiu para que eles entendessem o meu lugar na escola.

Brincar junto com as crianças foi uma das estratégias que utilizei para me inserir no grupo, o que surtiu bastante efeito com os meninos. Logo que eu chegava à escola, eles me perguntavam se iria jogar bola com eles. No que se refere à brincadeira das meninas, eu costumava apenas observar e interagir quando solicitado. Tentei me guiar por Corsaro (2005, p. 446), quando ele afirma a importância do pesquisador não agir como um “adulto típico”. Para o autor, é importante estabelecer relações com as crianças a partir de uma postura “reativa”. Ser reativo, ao contrário de ativo, significa não direcionar as interações e diálogos a partir da ótica do pesquisador e esperar que as crianças estabeleçam os vínculos/conversas, daí então, reagir às suas ações. Não segui muito essa postura reativa à risca, havia um movimento, totalmente ativo da minha parte de querer ser aceito pelo grupo. Todavia, no início das visitas, foi importante esperar a iniciativa das crianças, tanto para não invadir seus espaços como para que elas elaborassem minha presença ali. Em alguns momentos, eu era convidado a brincar com elas; noutros, de acordo com a inserção, propunha brincadeiras e jogos. Policieei-me bastante para não criar uma dependência à minha presença nas brincadeiras, o que poderia gerar alguma dificuldade no momento que fosse realizar as filmagens, visto que pretendia gravar jogos protagonizados espontâneos. Quando percebia que era muito solicitado por algum grupo de crianças para realizar atividades, propunha que eles chamassem os outros colegas, ressaltando que precisava observar outras crianças.

Algumas vezes, também ajudei as professoras na realização de algumas atividades didáticas, no começo mais como um ajudante, mas, depois de algum tempo de inserção, até ajudava as crianças na feitura de alguma tarefa didática. Essa colaboração não acontecia apenas no ambiente formal da sala de aula ou das atividades pedagógicas, mas também nas conversas de corredores com as professoras, nos pedidos de ajuda sobre como agir com determinado aluno ou pai de aluno. As professoras tinham consciência, e verbalizaram algumas vezes, que eu não era um profissional da escola, mas um pesquisador. Eu mesmo tentava sempre deixar isso claro, contudo, tentava acolher esses pedidos de ajuda da forma que fosse possível, por exemplo, com alguma orientação. Essas ações não me incomodavam, pois nunca concebi minha presença ali como a de alguém neutro. Quanto mais me inseria e colaborava com as professoras, mais desfrutava de um sentimento de liberdade dentro do campo. Claro que tive a preocupação e os cuidados necessários para não me aproximar muito da imagem do professor, o que também poderia enviesar minha pesquisa.

O lugar do pesquisador não é algo bem definido nem para ele próprio, muito menos para as crianças. Algumas vezes, eu reagi a alguns comportamentos pela autoridade e interdição. Por exemplo, no dia da sexta visita (04 de junho de 2009), um grupo de crianças estava perto de uma cerca, que ficava num dos limites do parque. Elas perguntavam o nome das pessoas que passavam na rua ao lado da cerca e faziam “piadas” com esses nomes, num determinado momento algumas crianças seguraram areia com a mão e quando se preparavam para arremessar numa pessoa eu os repreendi com frases do tipo: “*não faça isso! Isso não é legal!*”. Entendo que a minha conduta não estava errada, mas se aquele tipo de comportamento fosse constante da minha parte no período de inserção, eu teria dificuldades em ser aceito pela turma e entender seus códigos próprios, pois eles poderiam construir minha imagem como a de alguém que precisa ser evitado por eles, um adulto que os reprime.

Essa preocupação, de não parecer um adulto autoritário, foi uma constante no período de inserção. De acordo com o convívio, eu me policiava muito menos em relação a isso, visto que as crianças demonstravam ter uma compreensão maior do meu papel na escola e, nos momentos que eu mesmo fazia uma confusão acerca do meu lugar ali, elas usavam de sua sensibilidade para me lembrar que eu não era professor. Trago exemplos de cenas que servem de indícios de minha aceitação pelo grupo.

Algumas crianças desenhavam em cartolinas no chão, Felipe estava realizando uma tarefa, pintando umas figuras e deveria recortá-las depois. Sentei perto dele e ele falou que ia me dar um murro. Perguntei o motivo dele querer me dar um murro. Ele respondeu que me daria um murro porque cheguei atrasado. Iuri também chamou minha atenção quanto a chegar atrasado. Falei para ele: “pois é rapaz, perdi muita

coisa, né?”. Ele retrucou afirmando que seu nome não era rapaz. (8ª visita, 16/06/2009).

O fato de querer me dar um murro por causa do atraso indicava que ele me via como alguém que fazia parte daquela turma e deveria cumprir o horário como todos. Por outro lado, a fala do menino também pode ser entendida como um puxão de orelha, ou seja, eu devo chegar na hora, como todos fazem. Era necessário esclarecer que, como não era aluno ou professor, eu não precisava chegar à mesma hora que eles à escola. Também atentei para o fato de que chegar sempre na hora do recreio prejudicaria meu processo de inserção e interação com eles. Pelo menos no primeiro mês, tentei chegar no mesmo horário que eles, ou um pouco antes, pois também achava importante que os pais, ao levarem as crianças, acostumassem-se com minha presença na escola. Outras crianças também questionaram o porquê de eu chegar atrasado. Tais cobranças, como ressaltai, indicavam minha aceitação pelo grupo. Também percebi que havia certa confusão sobre minha figura, por isso enfatizei, na conversa de apresentação, que nem sempre chegaria à escola no mesmo horário que eles. Porém, mesmo após a explicação, as “cobranças” freqüentemente aconteciam e passei a entendê-las mais como aceitação e saudade que como qualquer outra coisa. Também me planejei para que as visitas não tivessem uma distância muito grande entre elas, principalmente entre a última visita de uma semana e a primeira da outra. Tal distância de tempo ocorreu apenas uma vez nesse período.

A proximidade que comecei a desfrutar ao assistir as crianças brincando também foi outro indício de inserção no grupo. Numa das primeiras visitas, dois meninos que estavam brincando debaixo de uma mesa, quando perceberam que eu os observava, colocaram cadeiras para empatar minha visão. No início do processo, os olhares que as crianças direcionavam a mim pareciam indicar desconforto e dúvida quanto à minha presença, pelo menos foi dessa forma que eu os (os olhares) percebi. O interessante é que, com o passar do tempo, esses olhares ainda existiam, mas demonstravam aceitação. Por vezes, pareceu-me que as crianças, principalmente as meninas, percebiam-me como uma forma de audiência para o seu brincar. Ao falarem enquanto brincavam, elas olhavam para mim, como se estivessem conferindo se eu estava olhando e ouvindo o que diziam. Esse pressuposto se tornou bastante evidente quando comecei a registrar as brincadeiras em vídeo e uma das meninas, Rosa, agiu como se estivesse apresentando um programa de televisão. Outro momento significativo que indicou inserção no grupo aconteceu quando as crianças me incluíram no jogo, mesmo de forma passiva, pois não me delegaram nenhum papel importante que pudesse direcionar o jogo, deram-me apenas a função de vigiar a casa enquanto elas iam passear pelo pátio.

Ainda sobre o olhar e a observação, outro indício de integração ao grupo aconteceu quando as crianças me chamavam para que eu visse o que elas sabiam fazer. Com frases do tipo; “*Rubens! Olha o que eu sei fazer!*”, elas se penduravam nos brinquedos, davam piruetas e falavam que sabiam fazer balé, às vezes me questionavam se eu também sabia fazer aquilo que elas faziam. Ser convidado a brincar com elas foi um forte indício de aceitação, mas havia outras maneiras de brincar, bem mais sutis, que indicavam inserção: eu não apenas brincava com elas, mas elas brincavam comigo, faziam piadinhas, trocavam meu nome de propósito e riam com isso. De certa forma, entendi que essas “piadinhas” foram rituais de inclusão no grupo, como também tentativas de lidar com minha presença no meio delas, uma forma de entender quem eu era e o que estava fazendo ali. Segue trecho do diário de campo:

Hoje houve reunião com os pais das crianças e as duas professoras do infantil V. Eu e Lis, a estagiária, ficamos com as crianças no pátio. Brinquei bastante com as crianças nesse momento. Marina e Rosa ficaram me puxando e pedindo para que eu as empurrasse no balanço. As crianças me usaram como um cabo de guerra, algumas me puxavam por um braço e outras puxavam pelo outro, eu estava segurando e rindo muito com toda a situação, pedia que não puxassem minha blusa, o que elas atenderam. Quando consegui me soltar das crianças comecei a correr e elas me seguiram, num tipo de pega-pega. Corri por todo pátio e subi na casinha da árvore, eles subiram e me pegaram, permaneci um tempo sentando lá com Marina e Rosa. Enquanto me abanava falei: “eita! Estou todo suado”. Rosa completou: “eu prometi a minha mãe que não iria suar hoje”. Desci da casinha pelo escorregador e fui à sala tomar água junto com Marina e Rosa que me abraçavam e gritavam: “ele é meu!”. Depois de algum tempo consegui convencê-las a me soltar, elas afirmavam que eu iria brincar direto com elas. Nós fomos ao balanço que fica quase no final do pátio, empurrei as duas nos balanços e elas sempre pedem para balançar mais alto. Num determinado momento Marina falou: “o Rubens é criança!”. Eu falei: “como assim? Eu desse tamanho?”. Marina respondeu: “é sim! Criança de 03 anos”. Rosa e Marina me chamavam de Hugo, no começo elas pareciam ter se confundido, mas depois elas falavam como uma forma de brincar comigo, pois ficavam rindo. Marcelo se aproximou de mim e falou: “o que tu está fazendo no NDC?”. Eu respondi: “estou fazendo uma pesquisa.”. Tentei conversar mais sobre isso com ele, mas não o fiz, não lembro se foi por causa das crianças que ficavam me chamando. (18ª visita, 20/08/2009).

Essa passagem deixa claro que eu estava sendo aceito pelas crianças, mas também apresenta a idéia de posse que algumas tinham sobre mim. Tive muito cuidado para não deixar que eu me limitasse a observar ou pesquisar apenas as crianças mais próximas, pois corria o risco de não interagir com os outros sujeitos e me inserir apenas com uma parte da turma e eu também não queria ser motivo de disputa. Era impossível que a forma de me relacionar com todas as crianças fosse igual, pois algumas interagiam mais, outras menos.

Interpretei o discurso de Marina, no trecho do diário de campo acima, como uma tentativa de me colocar no lugar de alguém muito próximo delas. Apesar do tamanho, eu brincava com elas — isso indicava que eu poderia ser uma criança, alguém do grupo. A

afirmação dela pareceu ser uma resposta antecipada à pergunta de Marcelo, ao mesmo tempo em que, talvez, tenha suscitado a reflexão que culminou no questionamento do menino.

As crianças souberam elaborar fins utilitários para minha pessoa, por exemplo: empurrá-las no balanço, suspendê-las para que elas alcançassem as argolas de um brinquedo, vigiar suas casas imaginárias, amarrar aventais quando elas iam pintar, vestir fantasias, dar laços em cadarços de sapatos. Essas formas de interação contribuíram bastante para que a proximidade gerasse confiança. Elas não foram apenas sujeitos da minha pesquisa. Muitas vezes, eu é que me sentia estudado e observado por elas.

Os momentos de chegada e despedida também me serviram como indício de inserção. No início das visitas, eu costumava dar boa tarde e poucos respondiam, isso me frustrava bastante, mas entendia que não dava pra ser de outra forma, visto que eu era um estranho. Com o tempo, essa forma de relação mudou consideravelmente, a ponto de um dia, todos irem me abraçar na porta da sala gritando meu nome, o que me deixou envergonhado e receoso em estar atrapalhando. No último dia letivo do ano (na 34ª visita, 02/12/2009), no qual também comemoramos os aniversariantes do mês, ao chegar à escola, muitas crianças me abraçaram, até mesmo as do outro grupo com quem tive menos contato. Nesse dia, Marina, que era uma das aniversariantes, me abraçou e falou: *“obrigado por ter vindo pro nosso aniversário, Rubens! sua presença é muito importante”*. Essa menina entrou nessa turma apenas no segundo semestre de 2009, e eu já estava no campo havia mais de um mês. Mesmo assim, nós desenvolvemos uma grande amizade e ela era uma das crianças que mais interagiu comigo. Ainda nesse mesmo dia de aula, Felipe, que eu acreditava ser uma das crianças que menos interagiu comigo, abraçou-me e falou: *“eu tava com saudade!”*, seu ato me deixou perplexo. Pesquisar com crianças, junto delas, era um constante exercício de relativização de minhas certezas e da minha ânsia de interpretação: quando acreditava estar suficientemente íntimo de alguns, eles mantinham a distância ou pediam pra eu sair de perto; quando pensava que alguns não se importavam com minha presença, eles me surpreendiam com queixas de saudade e abraços.

As despedidas seguiram um movimento parecido com as chegadas. Percebi que minha inserção ao grupo estava aumentando quando algumas crianças perguntavam por que eu tinha que ir tão cedo e solicitavam que eu ficasse mais um pouco, isso nos dias em que eu ia embora da escola antes do horário da aula terminar.

De acordo com os indícios apresentados, afirmo que a inserção foi exitosa e possibilitou minha integração à turma. Durante o processo, as crianças estavam cada vez mais à vontade com minha presença, o que ajudou bastante na realização das filmagens. Esse

período me permitiu conhecer de perto a forma como as crianças estabeleciam relações entre si, a dinâmica das amizades, assim como saber que crianças exerciam mais liderança e influência sobre outras, como elas negociavam os jogos, como interagiam em situações lúdicas e cotidianas. Em alguns momentos, ao focar nas relações de amizade, cheguei a pensar que estava me desviando do meu objeto de estudo. No entanto, a partir das observações e interpretações acerca dessas interações, situei esse tema dentro da idéia de formação social da singularidade, que pressupõe sempre um constante processo de aproximação e afastamento do outro, daquele que é amigo, daquele que não é amigo.

Saliento, mais uma vez, que a inserção também foi marcada por tensões, embora minha descrição da entrada no campo possa dar a entender, em alguns momentos, que o percurso foi linear e harmonioso. As crianças daquele grupo conviviam havia bastante tempo entre si, e isso tornava o grupo mais coeso e um pouco mais difícil de adentrar. A dificuldade na assinatura dos termos de compromisso também me deixou inseguro e apreensivo.

Além dessas dificuldades, houve ainda situações que me impactaram e me mobilizaram bastante na entrada no campo. Na primeira e terceira visitas à turma (dias 26 e 28/06/2009), dois meninos realizaram um jogo protagonizado no qual um deles, Gustavo, geralmente representava o papel feminino (de mãe, de princesa, de esposa). A criança freqüentemente usava fantasias de noiva e vestidos nos momentos das atividades específicas. Essas situações geraram grande ansiedade em mim. Dois momentos me deixaram bastante angustiado. Um deles aconteceu quando Gustavo saiu da sala e foi para o pátio de vestido e havia um grupo de estudantes do curso de Economia Doméstica do outro lado da cerca, que divide a escola das salas de aula do curso, elas olhavam para Gustavo e faziam comentários entre si. Fiquei ansioso e até falei para uma das professoras o que estava acontecendo. Ela encarou o fato com naturalidade e sorriu. Outro momento, que gerou muita ansiedade e uma confusão entre observar e agir, da minha parte, aconteceu quando Gustavo estava vestido como mulher fora da sala e uma das profissionais da escola, que não era professora, falou: “*Gustavo vai pra sala!*”, logo em seguida completou em tom mais baixo: “*Aff! Esse menino só se veste de mulher*” (10ª visita, 18/06/2009).

As outras crianças pareciam não se importar com Gustavo usando vestido. Porém, percebi que havia um forte movimento por parte das outras crianças em excluir Gustavo, embora não possa afirmar que fosse por causa desse comportamento dele. Uma das meninas chegou a verbalizar que ele não podia brincar com elas porque tinha voz de mulher. Mesmo sabendo que eu não estava na escola para realizar intervenções, tentava, sempre que tinha oportunidade, inserir Gustavo nos jogos e questionar as outras crianças sobre a relação de

gênero e brincadeira. Por exemplo, quando as meninas falavam que Gustavo não podia brincar com elas, porque menino não podia brincar de boneca, eu pedia para brincar e elas me permitiam. Então, eu questionava o porquê delas não deixarem Gustavo fazer o mesmo, e elas, nesse momento, usavam outros argumentos do tipo: “*Gustavo é muito chato!*”, ou, como já citei, “*Ele não pode porque ele fala que nem menina*” (32ª visita, 13/12/2009). Os meninos, por sua vez, alegavam que Gustavo era muito bebê pra brincar de bola (ele era o mais novo da turma). Ao mesmo tempo em que essa situação me impactava, precisei ter cuidado tanto pra não ver discriminação onde não existia, como para entender de que forma essas relações de exclusão se evidenciavam e se mascaravam através do lúdico. O discurso sobre a divisão de brincadeiras e gêneros era muito presente entre as crianças daquela turma. As professoras intervinham quando alguém falava que menino, ou menina, não podia brincar disso ou daquilo, questionando as crianças. É interessante notar que o próprio Gustavo falou, durante uma roda de conversa, que mulher não podia brincar de carrinho, pois isso “*é coisa de menino*”.

Essas relações de gênero e exclusão me impactaram no decorrer do trabalho de campo, pois essas situações me faziam problematizar sobre minha postura de pesquisador e psicólogo, assim como mobilizava reações pessoais de cuidado e preconceito da minha parte. Vale ressaltar, contudo, que Gustavo é uma criança alegre e, mesmo com essas tensões, sempre brincava com outras crianças e não aceitava passivamente o “movimento de exclusão” da turma.

Esse foi o relato do meu processo de inserção no local referente à primeira fase da minha pesquisa de campo. Encerrada essa etapa, iniciei as filmagens.

## 1.5 As filmagens

As filmagens se iniciaram no dia da vigésima visita ao campo, dia 25 de agosto. No total realizei oito dias de filmagens, sete desses seguidos, com o término no dia 15 de setembro. A outra filmagem aconteceu em 13 de novembro, dia em que eu editei um DVD com algumas imagens, exibi-o às crianças e conversei um pouco mais com elas sobre minha pesquisa.

Não houve uma delimitação de horário e, ou, do número de filmagens. Após negociar com as professoras e observar a dinâmica da turma no período de inserção, para

realizar as filmagens, limitei meu *locus* às áreas externas, na hora do recreio, e dentro da sala de aula, no cantinho da dramatização, no momento das atividades diversificadas. Não filmei as crianças em atividades didáticas, visto que essas atividades não estavam relacionadas diretamente com o meu objeto e visando também não alterar o cotidiano escolar das crianças ou interferir na atenção das mesmas.

O período de inserção no campo me direcionou no reconhecimento dos momentos e delimitação das situações de jogo que registrei. Geralmente, começava a filmar quando percebia que havia no mínimo duas crianças em interação numa situação de jogo e, ou, em processos de negociação que aconteciam antes da brincadeira. Nesse momento eles discutiam sobre a brincadeira: quem participaria, quais seriam os papéis e regras. Assim, obtive elementos importantes acerca da singularidade dos sujeitos, seus desejos e acordos, como também do conhecimento e construção de sentidos acerca dos mediadores usados na interação lúdica. Vale ressaltar que realizei algumas filmagens da área do pátio e dos locais onde aconteciam algumas brincadeira sem a presença das crianças. Também registrei episódios nos quais as crianças conversavam comigo acerca de algum jogo solicitado, ou quando as mesmas solicitavam que as gravassem realizando alguma atividade, como dançar, por exemplo.

A duração do registro de cada situação dependia da forma como transcorria o jogo que as crianças estavam desenvolvendo. Adotei dois critérios para delimitar o final de um episódio: dispersão das crianças, que acarretasse no fim da brincadeira, ou o encerramento do jogo por iniciativa de algum adulto, geralmente professora. A brincadeira de maior duração que registrei durou cerca de meia hora e a menor, em torno de dois minutos.

O período de filmagens no campo foi encerrado quando constatei que o material produzido atendia aos objetivos da pesquisa e fornecia um número amplo de atividades que me permitisse realizar as análises e trabalhar com os conceitos empíricos de análise. Ao todo realizei 62 registros.

### 1.5.1 Unidade de análise e o uso da filmadora

Como ressalta Pino (2005, p. 190), “os registros em vídeo permitem fazer não só observações muito longas e detalhadas que as feitas no ato do registro, como também observações ‘novas’, pois novas são as situações em que cada exposição aos dados registrados coloca ao pesquisador”. O uso de filmagens foi um recurso imprescindível para abordar meu objeto de estudo, visto que seria complicado e quase impossível dar conta de todos os

discursos das crianças numa situação de jogo apenas com notas de campo, dificuldade vivenciada por mim durante o próprio processo de inserção. A escolha da filmadora como meio de produção e registro de dados não se pautou apenas pela suas especificidades técnicas, mesmo que o registro em vídeo permita que o pesquisador recorra e analise o registrado inúmeras vezes e sob novos olhares, interpretando-o de forma mais apurada; o uso da filmadora pressupõe uma atividade conjunta entre aquele que filma e aqueles que são filmados na geração dos dados. Como tão bem ressalta Souza (2007, p. 90):

[...] Isso significa que há uma negociação permanente de produção de linguagem entre o grupo e o pesquisador, mediada pela câmera. Portanto, o pesquisador assume um lugar necessariamente ambivalente, uma vez que ele é o autor do processo de intervenção, mas, ao mesmo tempo, ele também é um sujeito que experimenta com o grupo um acontecimento novo, propiciando possibilidades de produção de conhecimento inusitadas tanto para o grupo como para ele (pesquisador). Essa ambivalência é, portanto, extremamente produtiva, pois estimula a experiência simultânea do saber e do não saber, criando um espaço para que o discurso do outro se integre ao do pesquisador, revelando as possibilidades críticas e criativas do conhecimento construído na interação com o outro. A proposta do pesquisador é, portanto, construir conhecimento dialógico e alteritário, ou seja, um conhecimento permanentemente compartilhado.

Meu objetivo era entender um processo: a constituição cultural da singularidade das crianças, numa situação específica, o jogo protagonizado, a partir dos indícios que as interações das crianças me forneciam. Assim, a partir desse objetivo, elegi como unidade de análise a atividade discursiva dos envolvidos na interação.

Segundo Colaço (2004, p. 334), “(...) ao tratar da atividade discursiva — atividade mediada pelo signo — está sendo suposta a relação de imbricação entre ação e linguagem na interação humana”. Essa unidade de análise me permite abordar analiticamente a singularidade a partir da relação dialética indivíduo e cultura, visto que ela traz em si a relação de imbricação e tensão entre o agente, sujeito, e os modos de mediação, cultura (WERTSCH, 1999).

A Atividade discursiva pressupõe não apenas a linguagem falada, mas todos os possíveis elementos constituintes do discurso: a entonação, os gestos, o contexto, as motivações, as negociações, a imaginação, etc. Como afirma Bakhtin (1988, p. 124) “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal [...] dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”. Esses elementos também são constituintes da atividade discursiva e permitem o entendimento da constituição intersubjetiva mediada pelo signo, visando à compreensão do discurso como ato de fala sobre si, o outro e o mundo.

Devido à minha unidade de análise ser a atividade discursiva, a fim de obter indícios acerca do processo de singularização, necessitei de uma forma de registro dos episódios que me permitisse recorrer ao maior número de elementos possíveis das interações das crianças nas situações de enunciação durante o jogo.

Meu trabalho de filmagem centrou-se nas interações sociais devido à premissa que os sentidos e significações acerca do mundo, do outro e de si surgem das relações entre pessoas situadas num determinado contexto cultural, interações essas que são mediadas principalmente pela linguagem.

No espaço das interações mediadas pelo signo, nas interações verbais, as crianças estão em pleno processo de formação subjetiva. Visto que a palavra é sempre social (BAKHTIN, 1988), nela estão presentes várias vozes, que por sua vez, têm um papel fundamental na constituição de nosso “mundo interno”.

### 1.5.2 Interações entre pesquisador e sujeitos nas filmagens

Apesar de não ter realizado uma pesquisa intervenção, no sentido de propor atividades ou de interferir diretamente no curso da brincadeira das crianças, pois minha ênfase era a filmagem dos jogos protagonizados organizados de forma “espontânea” pelas crianças, minha presença com a filmadora alterava relações e construía novas formas de interação entre as crianças e delas comigo.

No primeiro dia de filmagens (20ª visita, 25/08/2009), ao me aproximar de um grupo de crianças que estava numa árvore, Adriana falou: “*Olha, filmando nós, ele!*”. Logo depois, Marina precisava falar algo para Gustavo, porém, antes ela olhou para mim e disse: “*Ei, tu não pode escutar isso que eu vou falar pro Gustavo. Eu vou falar no teu... no ouvido dele*”. Nessa mesma cena, continuei filmando e registrei o momento que uma lagartixa passou no braço de Rosa, que estava deitada numa árvore, depois do susto, ela enfatizou olhando pra mim: “*Ei! Tu num tem vergonha de passar eu com um lagarto por cima de mim?*” Esses trechos ilustram a dinâmica de nossa interação tendo a filmadora como mediadora da relação. As crianças tinham consciência de que aquele meio permitiria um registro do que elas faziam e diziam, como no caso do segredo de Marina, a menina sabia que sua fala seria capturada pela filmadora, então enfatizou que eu não podia ouvir. Os discursos pareciam expressar incômodo. Essa foi a primeira filmagem da pesquisa e eu me aproximei delas já gravando. Então, quando percebi esse possível desconforto em relação à filmadora, desliguei-a e passei

a pedir permissão para filmar a brincadeira. Outra fala que indica consciência do que eu estava fazendo veio de Rosa: *“Ele tá filmando a gente ao mesmo tempo, dá pra perceber pra onde ele vai, pra onde a gente vai, ele vai”* (20ª visita, 20/09/2009).

Nesse mesmo dia, ao tentar filmar a brincadeira de dois garotos, um deles, fugia do foco da filmadora, mesmo não verbalizando, percebi que ele não estava confortável com a gravação, então falei que se ele não quisesse que eu gravasse era só falar que eu não o faria. Pouco tempo depois, o seu parceiro de jogo, Felipe, falou que não queria que eu tirasse foto sua. Então, desliguei a filmadora e perguntei a ele do que brincava, o menino respondeu: *“de armas”*. Em seguida, expliquei: *“é que eu acho tão legal essa brincadeira que eu gostaria de filmar”*. Então ele concordou e falou: *“Tá certo”*. Artur não verbalizou, mas quando percebia que estava sendo filmado, saía de perto, do raio de alcance da filmadora. Ao perceber esse seu movimento, falei para ele: *“Artur, se você não quiser que eu grave, é só falar que paro de filmar, ok?”*, ele acenou com a cabeça de forma afirmativa, demonstrando ter concordado.

As crianças pareciam estar familiarizadas com filmagens. As professoras também realizavam pesquisas e freqüentemente filmavam os alunos. Algumas crianças relatavam que seus pais as filmavam em casa, segundo a fala da menina Cândida: *“minha mãe filmou eu dançando o Michael, botando a jaqueta dele [...] eu tenho o Bla... é o DVD dele, aí minha mãe me filma, todo dia, pra mostrar pro meu pai [...]”* (20ª visita, 25/08/2009).

Atualmente, as crianças estão submetidas a experiências visuais a partir do registro em vídeo e fotos desde muito cedo, assim como também aprendem a lidar e compreender os meios de produção dessas imagens precocemente. Relaciono com esse pressuposto o discurso de uma das garotas, participante da primeira filmagem de um jogo protagonizado que realizei no campo: três meninas estavam brincando de casinha e, quando me aproximei delas, Cândida falou: *“Outra criança pra tu filmar, né?”* Então a outra menina, Rosa, se levantou de onde estava sentada, olhou pra mim e falou: *“Faça uma criação pra mim também, viu? Não deixa de filmar a gente, tenta ser noticiário, faz uma coisa legal, tenta ajeitar essa imagem da gente no jornal”* (20ª visita, 25/08/2009). Além de expressar a idéia de divulgação da imagem delas no jornal, Rosa, nesse mesmo dia, agiu como se estivesse narrando um programa de TV: *“o dia de hoje quase acabou, mas agora o programa Rosa e meninas. E por enquanto lá na [casa de (?)] Marina Pinheiro [...]”*.

Outra forma de se relacionar comigo, através da filmadora, que as crianças apresentaram, acontecia quando alguma delas, que não estava participando de um determinado jogo no qual eu estava focado gravando, solicitava que eu também o gravasse ou quando aqueles que estavam sendo gravados ressaltavam, como Rosa fez no parágrafo

anterior, que eu não deixasse de filmá-las. As crianças também mostravam objetos (como anéis e figuras) para a filmadora. Apenas uma das crianças, Iuri, pedia frequentemente para ver a filmagem após ter sido gravado. Algumas vezes eu atendia seu pedido, mas, caso estivesse gravando uma brincadeira, explicava que não podia parar a gravação naquele momento.

## **1.6 Análise do *corpus* e conceitos empíricos de análise**

Terminada as gravações em vídeo, realizei as transcrições e tentei dar conta da complexidade das interações registradas. Os vídeos foram repassados da filmadora para o computador, através de um programa reprodutor de vídeo (KMPlayer). Assisti aos vídeos e realizei as transcrições num editor de texto (Word 2007). Geralmente utilizava fones de ouvido para escutar as falas. Nem sempre era fácil, pois algumas filmagens foram realizadas na área externa, no momento do recreio, onde todas as crianças estavam brincando e falando ao mesmo tempo. Disso resultou certa dificuldade em entender algumas falas e discursos. Durante a transcrição, indiquei o tempo total de cada brincadeira e sinalizei os minutos do desenrolar da atividade no texto. Esse procedimento facilitou o trabalho de, ao voltar aos vídeos, localizar determinadas falas e interações.

Seguindo alguns passos sugeridos por Pedrosa e Carvalho (2005) acerca do processo de análise de episódios de interação, transcrevi todas as filmagens a partir de dois critérios: primeiro, os episódios de jogo protagonizado e de negociação foram detalhadamente transcritos, dando ênfase à atividade discursiva das crianças; segundo, outras brincadeiras ou situações que não se relacionavam diretamente com meu objeto ou não ajudavam a esclarecer os jogos protagonizados não recebiam o mesmo tratamento. Durante a transcrição, destacava alguns pontos importantes e realizava pequenas análises. Geralmente, no final do relatório, fazia minhas considerações, levantando pontos e perguntas que me ajudassem a entender as interações registradas.

Trabalhei com a análise microgenética no tratamento do *corpus*, tendo como princípio o foco nas “minúcias indiciais”, no processo dos eventos e “por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circundantes, das esferas institucionais” (GÓES, 2000b, p. 15).

Como minha unidade de análise se refere à atividade discursiva das crianças, parti de uma perspectiva microgenética dialógica e indiciária, que se caracterizou por “construir uma micro-história de processos, interpretável somente numa perspectiva semiótica e numa remissão às condições mais amplas da cultura e da história.” (GÓES, 2000b, p. 22). Tal perspectiva permitiu focalizar sobre as minúcias, os detalhes, aquilo que é negligenciado, o que muitas vezes parece atípico e sem sentido. Esse olhar foi imprescindível, pois tratar da formação da singularidade dos sujeitos é mergulhar num espaço simbólico que é fluído e, muitas vezes, imprevisível. Segundo Valsiner (1989 apud GUIMARÃES; SIMÃO, 2008, p. 433) “a análise microgenética visa apreender o processo de emergência de novidades nos fenômenos psicológicos que estão sempre imbricados na ‘nebulosidade’ das interações concretas das pessoas com seu contexto”, entendendo essas interações concretas e imediatas como efetivações das relações sociais mais amplas.

A Psicologia Histórico-cultural propõe quatro planos genéticos para estudar o desenvolvimento humano, são eles: o filogenético, o ontogenético, o sociogenético e o microgenético. O filogenético refere-se ao desenvolvimento humano na escala que liga os seres humanos aos outros animais; essa dimensão é de extrema importância para o estudo dos fatores inatos da conduta e das funções psicológicas elementares do homem. O ontogenético refere-se ao desenvolvimento do próprio homem, suas características evolutivas e específicas que o distinguem das demais espécies. O sócio-genético pode ser entendido como a rede de relações e interações entre os humanos, mediada principalmente pela linguagem, referindo-se à cultura como ponto gerador das funções psicológicas superiores. O microgenético é o aspecto singular do desenvolvimento humano, as condições e predisposições de cada sujeito, a forma como a pessoa se apropria do que é coletivo através de suas interações, deixando sua marca naquilo que é cultural.

Tentei compreender como as crianças interagiam em situações de jogo protagonizado, a fim de que as atividades discursivas me dessem indícios do processo de formação da singularidade. O objetivo era entender de que forma a singularidade das crianças se formava e se expressava no decorrer das interações que aconteciam na brincadeira. Portanto, durante as gravações, foquei em alguns indicadores prévios que pudessem me dar pistas do processo de formação da singularidade, os quais foram: inversão de posições e papéis, modos criativos de lidar com o jogo, com os companheiros e com a cultura; relação entre as ações lúdicas e cotidianas da criança.

Surgiram outros indicadores no decorrer do processo de filmagem e análise do campo: formas de apropriação dos códigos culturais no jogo; negociações de brincadeiras

envolvendo regras e papéis; amizades; relações de poder entre as crianças e os papéis no jogo e divisão de gênero das brincadeiras.

Os conceitos empíricos de análise se configuraram a partir das observações registradas e da articulação com meus referenciais teóricos. Construí diálogos e estabeleci relações entre as observações e a teoria que me permitissem lidar com o campo complexo das trocas simbólicas, das enunciações, das interações e, principalmente, da constituição dos processos subjetivos das crianças. A partir dos eventos e interações observadas no campo, elegi os seguintes fenômenos que me serviram como conceitos empíricos para inferir e analisar o processo de singularização das crianças:

- **Negociação de regras e papéis:** durante as observações, filmagens e análises das transcrições, os processos de negociação entre as crianças foram bastante evidentes. Geralmente, antes e durante o jogo, elas passavam bastante tempo discutindo sobre as regras, os papéis e como cada um deveria agir. Então, relacionei essas interações com o processo de singularização, visto que, no momento da negociação, as crianças tinham que entrar em comum acordo para que a brincadeira acontecesse. Elas precisavam lidar com as tensões criadas entre seus desejos e as exigências do grupo. Nessa tentativa de integrar as dimensões pessoais e sociais da sua conduta, para que pudessem brincar, elas tanto expressavam sua singularidade como eram influenciadas pelo grupo a assumir determinadas posturas. A negociação também forneceu indícios de como as crianças compreendiam os papéis sociais.
- **Drama:** o drama consistia nos momentos de conflito intersubjetivo das crianças na situação de jogo, principalmente as interações que levavam à aproximação ou ao distanciamento do outro. O drama também se referiu ao conflito entre as motivações das crianças e/ou delas com o papel escolhido e protagonizado.
- **Inversão de papéis e posições:** esse processo acontecia de diferentes formas no jogo. Em algumas interações, as crianças propunham mudar literalmente de lugar com o outro, referindo-se ao próprio nome e não ao papel. Em outros momentos, elas disputavam e tentavam alternar papéis que encerravam determinados status social e poder de mando sobre o outro (o papel de mãe, por exemplo). Essas inversões me permitiram inferir o processo de singularização a partir da relação eu-outro, principalmente no que se refere à capacidade de se colocar no lugar do outro ao solicitar uma inversão desse tipo. A noção de posição também remeteu ao lugar social que a criança ocupava na dinâmica das interações com o grupo dentro e fora da situação de jogo. O meu objetivo, ao trabalhar com noção de posição é compreender

que relação se estabelece entre as posições sociais da criança dentro e fora do jogo. Por exemplo, a criança que exercia uma forma de liderança na turma, ou a criança que freqüentemente era rejeitada pelo grupo, ocupava determinada posição social nessas interações. Tais condições de liderança ou rejeição podiam se refletir ou ser modificadas brincadeira.. O termo posição também remete ao papel social, visto que todo papel traz em si um determinado status e poder.

- **Protagonização:** esse fenômeno acontecia quando as crianças assumiam e desempenhavam um papel no jogo, ou seja, quando a interação delas passava a ter o papel como mediador. A forma como cada criança protagonizava o papel escolhido colocou em relevo sua apropriação cultural e imaginação. Ao protagonizarem, elas demonstraram a compreensão e assimilação de determinados conhecimentos sociais, mas também realizavam um intenso processo criativo. Dessa forma, a análise da protagonização da criança permitiu entender o processo de singularização a partir do uso criativo da cultura e da invenção de códigos próprios.

## 2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE JOGO E PAPÉIS SOCIAIS

Nesse capítulo, traço algumas reflexões sobre teorizações e definições acerca dos conceitos de “jogo” e de “papel social”. Parto de autores que são relevantes para a temática do meu estudo e que problematizam esses conceitos. Não pretendo realizar um “estado da arte” ou uma análise profícua do surgimento e desenvolvimentos dessas noções no seio das ciências humanas. Intento apenas apresentar os critérios teóricos que utilizei para delimitar as concepções de “brincar” e “papel social” utilizadas nesse estudo.

### 2.1 A brincadeira: definições e sua delimitação como objeto de pesquisa

O conceito de brincar, ou brincadeira, é sempre discutido a partir da polissemia que ele encerra: atividades diferentes frequentemente são agrupadas em torno da palavra. Dessa forma, a intenção é discutir e delimitar o conceito. No entanto, sem reduzir, simplificar ou escamotear a tensão que emerge quando se pretende transformá-lo em objeto de estudo e pesquisa. Como esclarece Pedrosa (2009, p. 3):

Em um trabalho, é possível (e até freqüente) definirem-se critérios a partir dos quais se reconhece o fenômeno, no caso o brincar/ a brincadeira. Isso é legítimo. Tem-se a convicção, entretanto, da arbitrariedade dos critérios e se reconhece o incômodo dessa escolha [...] É como se deixasse de fora uma parte relevante do fenômeno por falta de instrumentos conceituais que o abarcasse. Prefiro reconhecer a dificuldade e discuti-la, apontando o ponto crítico dessa dificuldade, no caso do brincar, o ponto crítico é o fato de que a brincadeira é um fenômeno psicológico característico do que chamamos de *motivação intrínseca* (você pode dar a criança um brinquedo e ela segurá-lo e não brincar com ele; essa mesma criança toma em suas mãos uma folha de uma árvore e a movimenta no ar com um barulho característico de um avião. Portanto, é a criança que transforma a situação/ o objeto em brincadeira ou em brinquedo). A partir do reconhecimento e discussão do fenômeno, ou da dificuldade de delimitá-lo, no caso o brincar da criança, aponta-se algumas de suas instâncias, sem se ter a pretensão de esgotar todas elas, mas se buscando selecionar/ reconhecer algumas brincadeiras para apoiar empiricamente a discussão daquilo que se problematizou para estudo.

Alguns autores, dentre eles Brougère (1998, 1995), Elkonin (2009) e Leontiev (1988), ao teorizarem sobre a significação da palavra “jogo” destacam a polissemia do termo. As várias imagens que vêm à mente quando penso no termo é um exemplo dessa diversidade: esporte, jogos de estratégia, piadas, humor, jogos de linguagem, jogos de azar, brincadeira,

brinquedo, brincar etc. Os dois primeiros autores enfatizam ainda a inexistência de uma definição precisa do que significa a palavra “jogo” no meio científico.

Brougère (1995) traça uma distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira. Uma das principais diferenças entre o brinquedo e o jogo reside no fato de que o primeiro se remete à criança (ou à cultura lúdica infantil), enquanto o segundo pode ser direcionado tanto às crianças como aos adultos. A brincadeira é a situação lúdica, o contexto do brincar possibilitado pelo brinquedo, que é o suporte material e simbólico, mas a brincadeira vai além dele, pois ela permite a ressignificação de objetos, ações e signos. Assim, “a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade”. (p. 13).

Elkonin (1998, p. 18) também enfatiza o caráter aleatório da brincadeira, quando afirma que “o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Essa reconstrução parte da necessidade de apropriar-se do mundo e de construir-se singularmente nas relações e interações sociais.

Vigotski (2007), por sua vez, ao tratar do brinquedo, relaciona objeto e situação lúdica, destacando que o critério principal para distinguir o brincar de outras atividades reside no fato de que na brincadeira sempre haverá uma situação imaginária baseada em regras.

Segundo o referido autor, a atividade lúdica instaura uma nova função psicológica no psiquismo infantil: a imaginação. Essa nova forma de funcionamento psicológico faz com que a relação entre realidade, percepção e ação seja redimensionada. Antes da fase de jogo<sup>6</sup>, devido ainda não conseguir se valer da linguagem no plano simbólico de forma consciente e intencional, a criança tem sua ação determinada pelo seu campo visual, pela situação imediata na qual sua ação ocorre. A visão dos objetos, suas características físicas, direciona o comportamento infantil, ela age de acordo com o que vê. Na situação de brincadeira, a criança passa a agir sobre o significado dos objetos. Embora ela ainda leve em conta os atributos físicos do material, pois um objeto não pode representar qualquer coisa no brincar, sua conduta se pauta pelos significados e pela possibilidade do uso desse objeto como pivô de uma substituição (o cabo de vassoura assume o lugar de um cavalo, por exemplo).

Essa capacidade de deslizar significados não se refere apenas aos objetos, mas também às ações infantis na brincadeira – o significado da ação será mais importante do que os movimentos motores em si. Se antes, o ato de correr indicava a brincadeira de corrida, agora o significado da ação é que indica o movimento específico (correr significa o bandido

---

<sup>6</sup> As fases do desenvolvimento humano que adoto nesse estudo foram apresentadas na introdução.

fugindo da polícia, por exemplo). Do mesmo modo que ao lidar com os objetos, a criança também necessitará de uma ação que esteja no seu campo de possibilidades e que sirva como pivô da separação de uma atividade do plano social mais amplo, que ela ainda não pode realizar. Ela não pode “montar a cavalo”, mas se valerá de uma ação na qual o significado “montar a cavalo” se concretize. Assim, “no brinquedo, predomina esse movimento no campo do significado. [...] Em outras palavras, surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade. Por esse fato o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 120).

O referido autor ressalta ainda que alguns paradoxos estão contidos na brincadeira e destaca os seguintes como principais: a criança lida com significados “fictícios” numa situação real e a brincadeira surge como uma forma de realizar os desejos da criança de forma imediata, mas acaba instaurando uma nova função psicológica superior, culminando não na realização do desejo, mas na sua abdicação em prol da submissão às regras do brincar.

Traço um paralelo entre esses paradoxos, apontados por Vigotski, e o ponto crítico do brincar, exposto mais acima por Pedrosa (2009), a saber: a motivação intrínseca da criança na brincadeira. Elkonin (2009) também aponta a motivação como um dos temas centrais do estudo da atividade lúdica.

As necessidades da criança e os motivos de sua ação mudam consideravelmente com o advento da situação lúdica. A criança, através da função imaginativa, pode lidar ativamente com a realidade que a cerca, sem, no entanto, ter seu comportamento determinado pela situação imediata; muito pelo contrário, os objetos é que passam a se adequar à sua imaginação. Contudo, imaginar não é delirar, ou seja, não significa oposição ao real, mas sua experimentação de outras formas possíveis. Como ressaltai, a partir de Vigotski (2007), um determinado objeto não pode ser qualquer coisa na brincadeira, as características físicas do mesmo não somem e a criança precisa eleger traços que permitam inseri-lo numa determinada função e ação: é mais fácil um cabo de vassoura se tornar um cavalo que uma bacia. A motivação da criança ao brincar se transforma a partir da complexa relação entre realidade e imaginação.

O surgimento da capacidade imaginativa na criança, através da brincadeira, redimensiona tanto a sua relação com a realidade como também transforma sua motivação. Por ser uma função psicológica superior, ou relacional, a imaginação reestrutura a tendência presente na criança a agir impulsivamente, modificando seus desejos, impulsos e outras tendências “internas”. Como assinala Elkonin (2009), a brincadeira é a escola da vontade e da conduta arbitrada, nela a criança aprende a desejar e se conduzir de outra forma, não apenas

pelos impulsos, mas pela auto-regulação psicológica que provém da internalização das relações e negociações no grupo de brinquedo (CARVALHO; PEDROSA, 2002). Como indica Vigotski (2007, p. 118)

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Ressalto, contudo, que o processo de socialização da motivação e da vontade não acontece de forma harmônica. Como o próprio Vigotski (2001) assinalou em outro momento, ao discorrer sobre o comportamento moral da criança, frequentemente surgirão conflitos entre o que a criança e o grupo social (de brincantes) desejam. A partir desses embates, da negociação e da (possível) resolução dos mesmos acontece a transformação da conduta espontânea da criança em formas coordenadas de ação baseadas na vontade e no autocontrole, principalmente através dos reguladores da conduta que surgem a partir das interações na situação de brincadeira.

A regra do jogo é um desses principais meios de regulação. Os autores supracitados concordam, na sua maioria, que uma das características da brincadeira é o fato dessa atividade ser regida por regras internas. Essas normas de comportamento não são exteriores ao grupo de brinquedo, mas são negociadas e recriadas no decorrer do processo de brincadeira. Ao afirmar que as regras não são exteriores à brincadeira, não estou apregoando que no jogo a criança lide apenas com regras e normas convencionais, mas que as regras não são impostas de uma forma autoritária por quem não está brincando. Segundo Elkonin (2009), no decorrer do processo de desenvolvimento do jogo, as regras se complexificam e são mais evidenciadas. Esse processo está diretamente ligado ao conhecimento social implícito subjacente à protagonização de um papel e à construção de um argumento, sendo que, para o referido autor, o papel está em primeiro plano nessa relação. Na brincadeira, as crianças lidam com regras tanto se apropriando das regras de ação do seu meio social mais amplo, como construindo códigos e regras que funcionam e fazem sentido apenas na brincadeira. Segundo Carvalho e Pedrosa (2002, p. 184), “trazer valores e conceitos da macrocultura para a brincadeira é uma oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los ou de fortalecê-los, dependendo da interação com conceitos e valores do parceiro”.

Durante a pesquisa, presenciei diversas formas de as crianças lidarem com as regras, destaco o seguinte excerto:

## Episódio 01 – Marina/ Cândida/ Rosa/ Adriana/ Patrícia

Marina encosta o cavalinho de pau nas colunas de madeira da casa e diz: “é... ó... quem quiser... e só quem pode tirar esse cavalo é a rainha que adormeceu. Vai adormece rápido (ela fala para Cândida que está sentada no chão, a menina se deita e finge dormir), só a rainha que adormeceu que podia tirar o nosso cavalinho da lama (ela mexe no cavalo), e agora?”, ela olha pra Rosa que corre, gesticula e grita: “lama só...” (parece que Rosa iria usar um tipo de poder pra tirar o cavalo do lugar).

Marina interrompe Rosa e fala em tom enfático e interrogativo: “não, a gente não tinha esse poder, só tem a rainha agora, você não se lembra?”. Rosa se aproxima de Marina e do Cavalo, faz um gesto com mão e diz: “eu sei, da Cândida ficou poderosa, quando a gente se...”;

Marina a interrompe novamente e fala: “não, não, não, a gente não tinha poder. Então, tem um homem que era nosso pai, que a gente não sabia, veio e nos ajudou a tirar”; Marina segura o cavalo com força, ela o ergue um pouco, como se tentasse tirá-lo do lugar, emite gemidos e diz: “tá muito pesado”. Rosa tenta ajudar, mas Marina não deixa, ela diz: “não Rosa! assim não”, ela coloca o cavalo no local novamente (25ª visita, 10/09/2009).

Marina iniciou a brincadeira e criou uma regra. Quando Rosa parecia proclamar uma espécie de “feitiço” para tirar o cavalo da lama, Marina, através de sua protagonização, impede que Rosa altere a regra. Nesse trecho, Marina comanda a brincadeira e as regras criadas parecem atender diretamente a motivação da menina. Então, ressalto um ponto importante, as regras não surgem do grupo como um ente abstrato, mas do entrelaçamento entre as motivações dos brincantes entre si e com as regras do papel e argumento adotados.

Esse próximo exceto é bastante ilustrativo acerca da elaboração de regras de forma mais cooperativa no grupo de brinquedo. O episódio remete à construção de um jogo feito por cinco meninas. Durante toda a atividade, elas (re) negociaram regras, papéis e ações. Duas das meninas, Rosa e Adriana, que estavam próximo a uma gangorra, iniciaram o processo de construção da brincadeira, logo depois elas se aproximaram das outras meninas, que estavam na casa da árvore, e iniciaram o jogo.

## Episódio 02 – Marina/ Cândida/ Rosa/ Adriana/ Patrícia

Rosa fala para Adriana: “aí... aí depois que tu assaltar, tu dizia já pra gente atacar, certo?”; Adriana pergunta: “o quê?”; Rosa continua: “tu dizia já pra gente atacar, certo?”; Adriana questiona: “perai, quando eu fugir né?”; Rosa responde: “é”; Adriana continua: “é vai... vão dor...”; as duas saem em direção à casa da árvore; Adriana grita para as meninas que estão na casa da árvore: “tá na hora de dormir... Três mosqueteiras”.

Rosa sobe a escada e explica para as meninas que estão lá em cima: “quando ela atacar a gente vai ter que atacar. Quando ela acordar ela diz já pra gente acordar e nós lutar”; Adriana sobe a escada, entra na casa e diz: “eu vou bem devagar, tô indo já”; Rosa diz: “vamos dormir, dormir!”. Cândida está sentada no chão, Patrícia está varrendo, Rosa se senta ao lado de Cândida.

Adriana está em pé, de frente pras meninas que estão sentadas, e diz: “aí tu diz assim ó: que barulho é esse? É o barulho do carro!”; Rosa repete a frase que Adriana falou.

[...]

Marina se aproxima de Adriana e pergunta: “tu sabe pra onde vai?”; Adriana responde: “eu sei, mas quando eu deixar...”; Marina diz: “mas a gente não vai deixar”; Rosa completa: “aí ela continua a achar, a gente te prende aí tu se solta” (25ª visita, 10/09/2009).

Nessa negociação de regras, as brincantes participaram de forma mais cooperativa trocando sugestões, aceitando orientações e coordenando ações a partir do ponto de vista do outro. Interessante como num determinado momento uma das meninas, Rosa, protagoniza a fala que a outra (Adriana) elaborou (“*aí tu diz assim ó: que barulho é esse? É o barulho do carro!*”), como se fosse um script. A linguagem tem um papel central nesse processo, a sua função de comunicação é essencial para a coordenação das ações e o consenso entre o grupo, uma forma de regular as interações.

Leontiev (1988) situa o desenvolvimento da brincadeira na fase pré-escolar em três momentos. No primeiro, as ações lúdicas surgem das necessidades da criança de se apropriar do mundo objetivo humano, o agir da criança é que direciona a descoberta da realidade objetiva. O jogo surge das necessidades da criança de se apropriar do mundo humano, a ênfase está no mundo objetivo, ou seja, na relação das pessoas com os objetos. Na segunda fase, a ênfase está nas relações sociais, é o jogo de papéis, protagonizado ou de enredo propriamente dito, as ações se direcionam aos participantes, não mais aos objetos, que servem de suporte. Nesses jogos de relações humanas em situações imaginárias surge o processo de subordinação às regras da ação, imposto pelo papel adotado e pelos outros participantes que brincam. O último momento da evolução do jogo consiste no jogo de regras, situa-se na transição do desenvolvimento da criança para a idade escolar, ou categorial. Se nos jogos de enredo, as regras, relativas aos papéis sociais adotados eram implícitas e a situação imaginária evidente, nos jogos de regras o foco está nos objetivos, sendo que a situação imaginária torna-se implícita. Vigotski (2007) e Elkonin (2009) também compartilham do pressuposto de que o jogo se desenvolve de uma situação imaginária explícita e regras latentes, para jogos com situação imaginária implícita e regras patentes.

A idéia de jogo como um fenômeno sociocultural aliada à concepção de gênese social das funções psicológicas, permite-me inferir que, ao contrário daqueles que acreditam que no jogo a criança apenas revela e expressa sua essência, o brincar agencia formas de discursos e práticas culturais que permitirão a apropriação, por parte da criança, de determinadas formas de pensar e agir. Assim, a questão não é apenas como a criança se expressa no jogo, mas como o jogo produz e expressa o seu funcionamento psicológico.

Existe toda uma cultura lúdica, uma rede de significações e ações que possibilitam, potencializam e direcionam e são criadas a partir do brincar infantil. Durante a brincadeira, a criança lida com as seguintes dimensões culturais: a cultura lúdica, que o adulto produz e direciona ao público infantil; a macro-cultura, ou a esfera cultural mais ampla das relações sociais; e a cultura construída pelos pequenos a partir dessas outras duas dimensões ou de experiências próprias.

Carvalho e Pedrosa (2002) denominam essa última dimensão de cultura do grupo de brincar. As autoras analisam e apontam algumas formas de como a cultura se faz presente na brincadeira, indicando os seguintes modos: através da reconstrução coletiva entre as crianças a partir de referenciais (macro) culturais que elas compartilham; pela transmissão de um determinado conteúdo social de um brincante para outro; e pela construção de uma (micro) cultura específica do grupo de brincar, que se refere à “[...] construção coletiva de códigos culturais tais como enredos de brincadeiras, com potencial de persistência no grupo (p. 184)”.

Vigotski (2007) enfatiza a relação paradoxal e dialética entre imaginação e realidade social. A situação de brincadeira permite que a criança liberte-se da situação perceptiva imediata, da “força dos objetos” que tendem a ditar seu comportamento no início da vida, assim como ela (a brincadeira) também amplia o campo das ações possíveis através da imaginação envolvida no brincar. Nesse momento, a criança desprende-se das funções dos objetos (a vassoura é feita para varrer, por exemplo) e (re) significa materiais e ações (usar a vassoura como cavalo). É no espaço físico e simbólico do brincar que a criança também desenvolverá as funções psicológicas que vem se apropriando ao longo do seu desenvolvimento cultural e da própria situação de jogo. A partir da situação de brincadeira a criança será incitada a reconstruir sentidos sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesma.

A brincadeira é uma atividade paradoxal, pois, se por um lado ela subverte a experiência concreta do cotidiano através da imaginação, por outro, ela necessita dessa materialidade para existir. Ela se vale do real, ao mesmo tempo em que se desprende dele e adentra, cada vez mais, no mesmo. Através do brincar a criança assimila a realidade humana. Essa contradição, todavia, permite o surgimento de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que garante o desenvolvimento cultural da criança.

O conceito de ZDP pode ser definido como o espaço simbólico no qual se dá a construção e a mediação do conhecimento. As interações que acontecem nessa zona simbólica também têm um papel importante na formação social da personalidade. A ZDP acontece em situações de intersubjetividade face a face, entre alguém que está mais apropriado de

determinadas ferramentas (instrumentos, signos, funções) culturais e outro que está no processo de aquisição desses meios. Contudo, ela também engloba a produção de conhecimento e subjetividade na interação da pessoa com o Outro genérico da cultura, ou seja, uma subjetividade anônima que permeia as relações entre as pessoas e delas com as ferramentas culturais. Portanto, uma ZDP não se caracteriza apenas pela presença física entre duas ou mais pessoas, mas se refere também às situações de intersubjetividade com esse Outro cultural que não está localizado em um sujeito, sendo responsável por impulsionar e direcionar o desenvolvimento cultural (psicológico) do ser humano.

A ZDP possibilitada pelo jogo surge e relaciona-se diretamente, como já citei, com a contradição entre as ações que a criança anseia e pode realizar. Nessa atividade principal, na brincadeira, existem tendências que impulsionam o processo de desenvolvimento cultural da criança na direção da aquisição de novos meios e funções para operar no mundo. Porém, infiro, sendo coerente com minhas exposições no parágrafo anterior, que a ZDP no jogo não acontece apenas na relação entre as crianças, situação intersubjetiva face a face, mas também através da relação intersubjetiva delas com uma subjetividade anônima. Esse Outro cultural genérico se faz presente no jogo protagonizado na forma dos “eus fictícios”, dos papéis sociais, identidades, discursos, objetos etc. e garante a emergência de uma ZDP enquanto as crianças (ou mesmo uma criança sozinha) realizam um jogo de enredo.

Vigotski (2001) enfatiza a importância fundamental da mediação simbólica presente na ZDP, porém, problematiza-a geralmente a partir da relação adulto/criança e professor/aluno. Na brincadeira, devido à criança ter a possibilidade de agir coordenadamente com outros pares seus, a ZDP que se forma não é intencional, ao contrário do processo de instrução mediado pelo adulto. Os espaços simbólicos abertos pela ZDP não são diretamente controlados, propositivos, o que permite um número maior de ações e caracteriza a imprevisibilidade e não intencionalidade da situação lúdica. A mediação (simbólica e instrumental) realizada entre as crianças na brincadeira é complexa e abrange tanto a reconstrução dos processos de mediação dos adultos para com elas, quanto à construção de códigos culturais próprios que, muitas vezes, não são compartilhados com os adultos. A brincadeira se configura, então, como um espaço de apropriação e criação. As crianças estão submetidas às regularidades sociais da (macro) cultura em que estão inseridas, pois precisam desse meio para se desenvolver, mas elas também deixam suas marcas nessa cultura e produzem códigos próprios (micro-cultura).

Segundo Brougère (1998), a brincadeira permite à criança construir um espaço de criação e de experimentação, no qual as conseqüências de suas ações difeririam caso

acontecessem em outra situação (por exemplo, se dois irmãos brincam de brigar, não necessariamente eles irão machucar um ao outro, como aconteceria caso eles brigassem fora da situação de brincadeira). A frivolidade e imprevisibilidade são duas dimensões que especificam o jogo. A suspensão das conseqüências e da possibilidade de vivenciar situações e papéis sociais que as crianças observam no dia-a-dia, abre espaço tanto para a imitação como para criação de outras formas de pensar e agir. O referido autor propõe cinco critérios que caracterizam a brincadeira: a presença de algum nível de linguagem, a decisão, a regra, a incerteza e a frivolidade. Se há sempre um nível de linguagem envolvendo a brincadeira, o brincar se coloca como uma prática sociodiscursiva, na qual se produz e se compartilha sentidos.

Quando as crianças brincam, elas se remetem e se submetem às formações discursivas do “mundo” adulto, às regularidades histórico-ideológicas dos modos de significação disponíveis na sua cultura. Entretanto, a situação lúdica permite que as crianças trabalhem de forma criativa com esses códigos culturais, ou mesmo que elas inventem códigos próprios. Costa (2003) analisa as especificidades dos enquadres lúdico e o pedagógico. A autora destaca que o enquadre lúdico caracteriza-se pela polissemia aberta, ou seja, permite a construção de vários sentidos sobre um mesmo objeto ou ação; pela criação de uma situação imaginária, na qual as regras não são exteriores (como nas ordens), mas surgem a partir da situação fictícia que as crianças constroem; e pela reversibilidade de papéis que os brincantes podem usufruir.

Brougère (1998), a partir da sociologia do brincar, ao fazer um estudo da relação entre jogo e educação nos textos oficiais que norteiam as práticas educativas no contexto da educação infantil francesa, afirma que os discursos que inserem e orientam a atividade lúdica nesse âmbito apontam para várias direções, de acordo com a concepção de ensino e de criança que a escola possua. Assim, o brincar, a partir das reflexões do referido autor, pode se configurar de várias maneiras no espaço escolar: como um comportamento natural da criança, uma forma de realizar o trabalho pedagógico, exercício físico, um momento livre e de descanso, entre outros.

Verden-Zöllner (2004) afirma que a brincadeira é uma atividade com finalidade em si mesma, uma forma de operar no presente, uma ação sem objetivos. Para a autora, não é possível caracterizar a brincadeira partindo da observação das operações ou os movimentos que acontecem na situação lúdica, o tipo de atenção que guia esses comportamentos é que define brincar como tal. Essa atenção acontece na forma de uma orientação interna. Ao brincar, a pessoa se orienta internamente para a realização dessa atividade, numa forma de

atenção direcionada ao presente e para o processo e não para as conseqüências desse ato. Verden-Zöller (2004, p. 147) afirma ainda que a brincadeira é toda atividade vivida fora da “propositividade” e intencionalidade; apenas seres que vivem na linguagem, comportam-se fora do brincar, “todas as atividades dos animais que não existem na linguagem ocorrem no brincar”.

A autora parte de uma concepção bastante ampla do brincar, tal conceito envolve qualquer ação, humana ou de outras espécies, que aconteça sem intenções e propósitos para além da realização dessa ação em si mesma. A linguagem, ao permitir pensar e refletir sobre o comportamento e estabelecer objetivos para além dele, faz com que os seres humanos se movam fora da esfera do brincar.

Oliveira (2005) oferece uma definição do brincar que considero interessante, pois permite uma articulação com meus outros referenciais teóricos adotados. Segundo a autora,

Assim como molda a cultura contextualizada no tempo e no espaço, o brincar dela deriva. Não sendo uma prerrogativa humana, mas muito mais amplo e precoce, o lúdico afirma suas raízes em sociedades animais constituindo-se não apenas como uma preparação à vida adulta, mas como uma atividade que contém sua finalidade em si mesma, que é buscada no e para o momento do vivido.

Com a criança, o brincar dá continuidade a características válidas para outras espécies vivas, mas também as prolonga, aperfeiçoa e especializa, havendo se convertido numa das estratégias selecionadas pela natureza pelo próprio homem, na formação de sua autonomia e sociabilidade, ajudando-o a atravessar sua longa infância e adolescência (OLIVERIA, 2005, p. 7).

Leontiev (1988), autor da perspectiva histórico-cultural da mente, propõe que a distinção do brincar humano em contraponto ao do animal (mamíferos não humanos) reside precisamente no fato da brincadeira humana ser consciente e intencional, sendo nos animais basicamente instintiva. Relaciono esse pressuposto com a citação acima, entendendo que a brincadeira tem suas raízes fincadas em outras espécies não humanas, mas que apenas na conduta do homem, devido à imprescindibilidade da integração da cultura à biologia e/ou das funções superiores (relacionais) às elementares (orgânicas), as características do brincar instintivo animal são atualizadas e reconstruídas em formas de ações sociais, intencionais e conscientes. A capacidade de operar por meios simbólicos permitiu que a humanidade desenvolvesse atividades lúdicas que só podem ser encontradas na espécie humana (jogo protagonizado e de regras, por exemplo). A partir de Oliveira (2005) e dos autores histórico-culturais, ressalto que tais atividades além de se tornarem parte integrante da conduta humana através do desenvolvimento filo e ontogenético, ao serem estruturadas historicamente se

tornam meios sociais imprescindíveis de garantir o desenvolvimento cultural dos indivíduos mais jovens da espécie humana.

Ciente das diferenças de época em que se situam cada um desses autores e, mais importante ainda, dos diversos campos do saber que eles partem para elaborar suas teorizações acerca do brincar, o que acarreta em modos diferentes de pesquisar o tema; elejo alguns elementos que se destacam, a partir dessa diversidade teórica, como características fundamentais da atividade lúdica, a saber: a existência de uma situação imaginária baseada em regras, a imprevisibilidade de resultados e o aspecto sociocultural da mesma.

Contanto, seria errôneo expor esses vários autores como se eles formassem uma teorização consistente e homogênea acerca da atividade lúdica. Até mesmo entre autores (Vigotski, Leontiev e Elkonin) que compartilham do mesmo terreno teórico, a psicologia Histórico-Cultural, encontro pontos de divergência e tensão. Elkonin discorda dos dois outros autores, quando eles situam a expansão do mundo objetivo (dos objetos) da criança como propulsora do desenvolvimento do jogo protagonizado. Para o autor, a atividade com o objeto, mesmo em tenra infância, está permeada pela cultura e pelas relações entre os homens, o objeto apenas dissimula essa dimensão; sendo que o jogo protagonizado tem sua motivação ligada à expansão do conhecimento acerca do mundo subjetivo, das relações entre as pessoas, não dos objetos. Contudo, ressalto haver muito mais pontos convergentes que divergentes entre esses autores. Essas tensões não fazem da Psicologia Histórico-Cultural uma perspectiva incoerente com seu projeto teórico. As reflexões e questionamento levam ao enriquecimento das teorias que adoto e o desconforto e a curiosidade dentro dessa perspectiva movem o meu ato de pesquisar o mundo e as pessoas.

Outro ponto de tensão que destaco surge da ênfase dada aos processos criativos e à determinação da realidade presentes na brincadeira. Há uma clara discrepância entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural e Brùugere, representante da Antropologia do Brincar, no que se refere à relação entre invenção e reprodução (imitação) no jogo

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural enfatizam bastante a relação entre imaginação e realidade no jogo, principalmente Vigotski (2007, 2003) quando situa como mais característico da brincadeira a situação imaginária, afirmando também que a capacidade imaginativa pode ampliar e transgredir a realidade social dada. Contudo, para os autores dessa perspectiva, o desenvolvimento do jogo busca cada vez mais uma verossimilhança com o real, o que caracterizaria o brincar como uma atividade ilusoriamente livre e sem objetivos. Brùugere (1998), antropòlogo do brincar, por sua vez, define a brincadeira principalmente

como um espaço de experimentação e criação, sendo a imprevisibilidade e frivolidade suas principais características.

Rocha (1997, p. 82/83) reflete sobre a tendência da Psicologia Histórico-Cultural de enfatizar o papel da realidade nos jogos das crianças, segundo a autora:

No que se refere à questão de privilegiar alguns aspectos do faz-de-conta em detrimento de outros, podemos levantar algumas indagações também no âmbito da teoria. Mesmo na perspectiva histórico-cultural, os estudos empíricos, os aprofundamentos e os desdobramentos teóricos representam um investimento maior em análises que privilegiam um dos pólos desses dois movimentos; exatamente a trajetória a partir da qual a realidade se faz mais presente no jogo de faz-de-conta e o comportamento infantil se torna mais submetido ao real e as suas regras.

[...]

Apontar como se organiza essa atividade, infiltrada largamente pela realidade e enraizada nela, é um trabalho de contribuição inquestionável para a psicologia; entretanto, esse esforço não pode esmaecer o fato de essa realidade poder ser analisada de múltiplas maneiras, inclusive por sua complexidade, e o fato de que, na construção do jogo, de uma ação, de um objeto substitutivo, de um papel, de uma temática existirem diversas possibilidades, dentre as quais a criança seleciona algumas, utilizando, portanto, um crivo misto, em que coletivo e o particular se entrelaçam, ao selecionar, ao representar e ao estar desobrigada de reproduzir literalmente o que representa, ela pode produzir uma nova síntese sobre o que já existe, e pode também projetar o novo, aquilo que ainda não está dado.

A relação entre biologia e cultura também surge como um ponto de discordância entre as teorias abordadas. As teorizações acerca do brincar provenientes da Psicologia Histórico-Cultural e da antropologia e sociologia do Brincar parecem opor-se a uma corrente de estudo bioantropológica, ou etológica, que problematiza os processos biológicos implicados no advento do brincar humano, assim como traçam paralelos dessa atividade entre diferentes espécies e pesquisam o desenvolvimento filogenético da mesma.

Para a Psicologia Histórico-Cultural e a Antropologia, a brincadeira seria um evento estritamente sociocultural nada similar ao comportamento inato do homem e/ou ao brincar dos animais, pois imaginar e simbolizar são atividades provenientes das relações humanas, sendo assim, o comportamento lúdico é fruto da aprendizagem cultural e não do comportamento natural da criança.

Não há um caminho certo a seguir, qualquer perspectiva adotada deixará de contemplar determinadas características do brincar da criança. Creio que essas são indagações teóricas que apontam para a polissemia do conceito de brincadeira e me ajudam a definir os critérios que adoto ao transformar o brincar no meu campo de pesquisa.

A partir da teorização de Leontiev<sup>7</sup>, situei minha pesquisa no segundo momento da brincadeira na fase “pré-escolar”, ou seja, na forma de jogo protagonizado. Entendo que esse tipo de jogo tem seu surgimento atrelado à ampliação do mundo social e da conscientização do mesmo pela criança. Muitos conceitos são utilizados para se referir à atividade lúdica nessa fase específica, a saber: jogos de papéis, jogos subjetivos, jogos de enredo, jogos protagonizados, jogos simbólico, jogos imaginários, faz-de-conta. Contudo, essa variedade aponta para o mesmo evento, os próprios autores da Psicologia Histórico-Cultural utilizam essas várias definições. Durante minha escrita, também não me restrinjo a uma denominação apenas, passeio por essas conceituações por entender que elas se remetem a uma mesma situação, contudo, utilizo com mais constância os termos jogos/brincadeira de enredo e protagonizado.

Nesse período, o mundo social da criança está em plena expansão. Devido, principalmente, à apropriação da linguagem, ela adentra com mais efetividade na sua cultura. Essa expansão do mundo e do convívio social é um desafio para a mesma. A maior conscientização acerca da cultura faz com que seu modo de vida e seu lugar social sejam mais suficientes nas suas interações com o mundo e com os outros. De um lado está a interação entre adulto e criança, imprescindível para o desenvolvimento psicológico da mesma, motiva-a a operar como o adulto faz; de outro, a inaptidão da criança, ela não tem domínio das operações e dos modos de ação para agir no “mundo adulto”. Essa contradição marca a transição para uma fase nova, o limite superior para a idade pré-escolar. (LEONTIEV, 1988). Ainda segundo o referido autor, o jogo é o meio pelo qual a maior parte das crianças lida com essa contradição.

A brincadeira está livre dos modos obrigatórios das ações sociais adultas, pois o alvo é direcionado ao processo, não ao resultado. Durante o jogo, as operações exigidas, e os objetos para sua execução, podem ser substituídas por outras sem demais conseqüências e com a manutenção do conteúdo da ação que a atividade exige. A partir dessas premissas, o jogo protagonizado assume o caráter de atividade principal nessa etapa do desenvolvimento psicológico da criança. Na fase em que os processos de formação da singularidade e da personalidade estão em plena construção evolução. Como ressalta Vigotski (2009, p. 425),

Nesse sentido, o jogo é uma formação nova na idade pré-escolar que contém condensadas e reunidas, como num foco, as tendências mais profundas do desenvolvimento (submarinas e subterrâneas) e as eleva, ou seja, procura dar um

---

<sup>7</sup> Como citei durante esse tópico, o autor propõe a divisão da brincadeira da criança pré-escolar em três momentos: jogo objetivo, jogo protagonizado e jogo de regras.

salto vital para o mundo desenvolvido das formas superiores da atividade especificamente humanas contidas no meio como fonte evolutiva.

Tendo recortado a brincadeira na forma de jogo protagonizado como objeto de estudo, ressalto os critérios que ajudam a lidar com o lúdico a partir do referencial teórico adotado:

- A concepção de que a biologia do homem é marcada pela cultura e está aberta e direcionada para as interações sociais;
- A imprescindibilidade da cultura e dos meios de apropriação da mesma para a configuração do gênero humano;
- O entendimento da atividade lúdica, principalmente o jogo protagonizado, como um evento sociocultural fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança;
- Realidade e imaginação como dimensões coexistentes e constituintes do brincar;
- A criança como agente produtor e transmissor de cultura através da brincadeira;
- A imprescindibilidade de interações e mediações simbólicas para que a situação lúdica aconteça.

## 2.2 Papéis sociais e jogo protagonizado

O jogo protagonizado é entendido como a atividade lúdica que tem como princípio a reconstrução das relações sociais, tendo por base a protagonização da criança. Para Elkonin (2009) o papel é o centro significante do jogo; o argumento (situação imaginária) e as ações lúdicas servem para que ele (o papel) seja desempenhado. Como ressalta Elkonin (2009, p. 272) “[...] o ponto central no jogo criativo das crianças em idades escolar é que a criança assuma um papel qualquer, parece-me essencial explicar as premissas necessárias para que o aceite”.

Além de ser o critério base para que o jogo protagonizado se desenvolva, o processo de protagonização das crianças se configurou como um conceito empírico de análise, pois tal fenômeno me permitiu entender a forma como as crianças mediam suas interações pelo papel e o que essa mediação pode indicar sobre a formação de sua singularidade.

Apesar de enfatizar a função central que o papel assume no jogo protagonizado, Elkonin não realizou qualquer reflexão específica sobre o conceito no seu livro *Psicologia do*

*jogo* (2009), obra constantemente referida e citada por mim. Portanto, saliento a importância de traçar algumas discussões sobre o termo “papel social”, com o intuito de expor os pressupostos teóricos que adotei para lidar com o termo nas análises dos dados.

### 2.2.1 Reflexões sobre o conceito de papel social

Início a discussão acerca desse conceito seguindo Duarte (2006, p. 90), quando o autor destaca que “a expressão *papel social* é redundante, pois não existe nenhum papel que não seja social: todos os papéis são resultantes das relações sociais e condensam em si mesmos essas relações”.

Agnes Heller (1992), filósofa húngara, teoriza acerca dos papéis sociais relacionando o surgimento dos mesmos com a consolidação de uma sociedade alienada capitalista. Segundo a autora, a alienação, em maior ou menor grau, é uma das características principais da relação que o homem estabelece com o papel social.

Para a autora, o capitalismo aliena as relações, cristalizando em papéis a complexidade das interações e atividades dos homens. Assim, fica claro, que ela parte de uma visão cristalizada e, ou, segundo Duarte (2006), alienada do conceito de papel. Segundo Oliveira, Guanaes e Costa (2004, p. 79),

Essa versão, por muito tempo, marginalizou o ponto polêmico da formação social da consciência e da subjetividade, debatido no início do século XX, e deixou que o conceito de papel fosse, no decorrer da segunda metade do mesmo, fossilizado, limitado por procedimentos metodológicos e usado de modo ingênuo, como arreios que a sociedade impõe ao indivíduo, dentro de uma versão adaptativa da relação indivíduo-meio, pondo maior atenção aos aspectos estáveis e, de certa forma, mais predizíveis dos papéis.

Heller (1992) elabora uma teoria concisa e coerente com o marxismo sobre a relação que o homem estabelece com os papéis sociais na sociedade contemporânea capitalista. Não tenho a pretensão de detalhar sua teoria, interessa-me especificamente os pontos que, a meu ver, são importantes para minha análise da relação entre protagonização e singularidade da criança durante o jogo.

A relação entre a dimensão pública e privada do homem é o ponto central da teoria dos papéis sociais da autora. Para Heller (1992), devido à sociabilidade, entendida como a necessidade de estar em relação, ser a determinante universal humana mais concreta, o caráter público das ações do homem sempre interfere e transforma sua dimensão particular.

Na medida em que as interações sociais são baseadas principalmente em clichês estereotipados através do papel social, a singularidade humana está ameaçada. Quando, no seu processo de identificação, o indivíduo se restringe a seguir as estereotípias condensadas no papel social, torna-se muito difícil inferir acerca de sua singularidade a partir do seu comportamento. Como enfatiza a autora, “portanto, o conhecimento dos homens é dificultado não apenas pelo fato de que a ‘exterioridade’ em demasia encubra a ‘interioridade’, mas também porque a própria interioridade se empobrece” (HELLER, 1992, p. 93). Esse empobrecimento deve-se principalmente ao fato do homem responder mecanicamente à complexidade das relações e atividades humanas, fazendo com que sua consciência acerca do mundo, do outro e de si se atrofie. A autora parte do pressuposto marxista de que a práxis (o trabalho) é o elemento principal na construção do gênero humano, ou do homem genérico. Então, no caso do papel social, a partir do momento em que o homem responde à complexidade de uma atividade recorrendo a um comportamento estereotipado no papel, torna-se mais difícil elaborar uma práxis que afete e altere seu ser, conseqüentemente, o seu agir não o transforma.

Exercendo a dialética no seu pensamento, Heller (1992) reconhece que jamais haverá uma identificação total da pessoa com o papel social, pois não existe relação social totalmente alienada, nem comportamentos humanos totalmente cristalizados em papéis. Assim, sempre é possível inferir sobre o particular do homem a partir das suas ações sociais públicas.

Outro ponto importante, acerca do conhecimento da “interioridade” a partir da “exterioridade”, é que em qualquer ocasião, através de papéis ou não, esse saber contém uma grande margem de equívoco, visto que o erro é sempre uma possibilidade no processo de conhecer.

O erro, inerente ao conhecimento da singularidade humana, deve-se ao ruído (MORIN, 2000) que emerge da relação entre as formas de “ser indivíduo” e “ser sociedade” da pessoa (ELIAS; SCHRÖTER, 1994). Mesmo com o descompasso, o ruído e a diferença entre a singularidade e a sua expressão pública, não só é possível inferir acerca do plano interno a partir do externo, mas imprescindível fazê-lo (HELLER, 1992). Tal pressuposto é essencial para o meu trabalho, visto que a partir das análises de um evento público (as atividades discursivas das crianças em interação) procuro indícios de um evento (singularidade) que tem uma dimensão particular não tão acessível à observação.

Vale ressaltar que Heller (1992), na sua discussão sobre os papéis sociais, trata das relações sociais mais amplas e em poucos momentos, pelo menos na obra que tive

contato, ela se refere à situação de brincadeira. No seguinte trecho ela fornece uma indicação geral da relação da criança com o papel:

[...] o menino não se reconhece simplesmente em outros papéis, mas sim no ser-outro em geral, em outrem. E já dissemos que o menino não assimila papéis, mas sim modos de comportamento, percebendo a unidade deles. Quando, na vida adulta, perde-se paulatinamente essa sensibilidade (o que ocorre na medida em que a sociedade é manipulada) e as expectativas vão se estreitando efetivamente até coincidirem com as do papel, nem mesmo assim elas chegam jamais a identificar-se completamente com o papel (HELLER, 1992, p. 108)

A partir dessa citação, a autora deixa subentendido haver uma sensibilidade na criança no seu trato (ou não trato) com o papel. Embora não se refira à situação de brincadeira, infiro que essa atividade é uma das responsáveis pela formação dessa “sensibilidade” de não se deixar capturar pelos estereótipos do papel. E que sensibilidade é essa? No decorrer de suas teorizações, Heller (1992) ressalta, de um lado, a importância da complexidade social na construção da singularidade humana e evidencia, do outro, a imprescindibilidade da existência de meios que permitam que a complexidade da singularidade humana se expresse numa dimensão pública social. Esses meios devem permitir que a consciência criadora e a espontaneidade<sup>8</sup> estejam sempre integradas na elaboração da conduta do homem frente ao mundo, ao outro e a si mesmo. Localizo a sensibilidade da qual a autora trata exatamente nesse ponto: a possibilidade de criação a partir de meios sociais. Para a autora, o papel social não é um desses meios, pelo fato de nele estarem cristalizados e estereotipados os seguintes elementos do comportamento humano:

[...] a imitação, o uso, o sistema de ‘reflexos condicionados’, a tradição, a orientação para o futuro, a publicidade, a diferença entre o interior e o exterior, a transformação da personalidade, a explicitação de capacidades diferentes em diferentes situações, o dever-ser e o ideal (HELLER, 1992, p. 91-92).

Entretanto, concordo com Duarte (2006) quando ele afirma que a relação do homem com o papel social não precisa ser necessariamente baseada na alienação, ou que o papel social é fruto de uma sociedade capitalista alienada. Seguindo o autor, também acredito “haver uma complexa relação dialética entre humanização e alienação no processo de apropriação dos papéis sociais pelos indivíduos ao longo de sua formação, da infância até a idade adulta [...]” (p. 90).

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que Heller se refere à consciência e espontaneidade verdadeiras em detrimentos de suas formas alienadas.

O problema não é o papel social como conceito funcional, mas sim, concordando com Heller (1992), o uso que se faz dele nas trocas simbólicas em relações sociais capitalistas, quando esses papéis se baseiam unicamente em estereótipos e em clichês de comportamentos, perdendo, assim, sua dimensão criativa.

De um lado, temos um processo macro, o papel é sempre condicionado pela sociedade, em alguns casos tendendo para a cristalização e estereotípias; do outro, temos um processo micro, o homem se identificando diretamente a esses papéis estereotipados. Nesse movimento, tanto o papel social perde seu caráter de função, como a identidade sua dimensão de processo, ambos se tornam substâncias, pressupor-se-ia uma igualdade entre o papel e a identidade do sujeito. Dessa forma, perde-se tanto a espontaneidade e a consciência criativa na elaboração da conduta, como a dimensão da alteridade inerente aos processos de formação da identidade e singularidade humanas, visto que o encontro com Outro já estaria formatado na maneira certa de ser e agir pelo papel.

Trabalho com o conceito de papel (social) a partir de seu funcionamento como ferramenta simbólica. Dessa forma, não tento neutralizar sua dimensão de processo, de criação, mas também reconheço, dialeticamente, seu forte caráter normativo. Por mediar a apropriação do homem com a cultura de sua sociedade, “eles têm sempre uma considerável carga de regras a serem observadas com maior ou menor obrigatoriedade” (DUARTE, 2006, p. 91).

Ao situar a mediação como a forma de relação do homem com o papel social (ferramenta simbólica), destaco, seguindo Wertsch (1999), que há sempre uma tensão dinâmica e irreduzível entre o agente e os modos de mediação. A ação mediada só pode acontecer quando há a interatividade entre os dois pólos que, por sua vez, só existem devido à ação mediada. Contudo, homem, agente de mediação, e papel, instrumento mediador, não se confundem, eles não são equivalentes, o problema é quando se acredita que o são, que se igualam, essa é a crítica de Heller (1992).

Na medida em que o homem precisa do papel para entrar em contato com os elementos de sua cultura e mediar sua conduta perante o outro, o papel exerce sobre ele uma força, uma pressão que leva a uma estereotípias de seu comportamento.

Para Elias e Schröter (1994) existe uma rede de funções que se constituem a partir das relações entre os indivíduos. Essa rede se consolida na cultura e se transforma em leis autônomas das relações sociais. Os autores fazem uma analogia dessas relações autônomas, que guiam as relações sociais, com a imagem de uma cadeia (prisão). Segundo eles, “[...] essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro; são mais elásticas, mais

variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais e, decerto, não menos fortes” (p. 23). Os papéis sociais são produtos e veículos dessa rede de funções, difundindo-a entre e nos indivíduos que fazem parte de determinada associação humana. Destarte, eles são responsáveis por manter o caráter específico das relações sociais dessa sociedade.

De acordo com o meio social em que vive, a pessoa tem mais possibilidades ou não de enriquecer sua singularidade a partir dos papéis sociais que lhe são fornecidos, ou impostos, porém, mesmo em sociedades que estereotipem ao máximo a função mediadora do papel social, haverá sempre alguns lugares e atividades sociais que permitem uma postura criativa em relação ao papel, situo a brincadeira como uma delas (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004).

Nas teorizações que realizei no capítulo anterior, ressaltai que a brincadeira se configura como uma atividade paradoxal. Ao mesmo tempo em que ela precisa de elementos da realidade social para acontecer e se desenvolver, a imaginação e o afastamento desse próprio real são condições de sua existência. Mesmo a criança estando em pleno processo de apropriação da cultura do seu meio, o que, por exemplo, torna presente as regularidades discursivas e o caráter normativo, ou mesmo estereotipado, do papel na brincadeira, ela também é um agente de criação de cultura, principalmente através do grupo de brinquedo (CARVALHO; PEDROSA, 2002).

A possibilidade de as crianças produzirem cultura no jogo abre caminho para que as ações, objetos e papéis sociais adotem significados novos e até mesmo divergentes daqueles encontrados na sociedade. Essas novas significações podem relativizar a rede de funções instituída e veiculada pelos papéis disponíveis na sociedade. Portanto, no próximo capítulo, ao analisar os dados da pesquisa, abordo a relação da criança com o papel social, na situação de jogo protagonizado, a partir destes dois pressupostos: o da apropriação ativa da realidade social e da experimentação criativa desse mesmo real através da imaginação.

### 2.2.2 Papel e posição social

A teoria do posicionamento é umas das bases que utilizei para tratar do conceito de posição social. Para Harré e Gillett (1999, p. 34), “a teoria da regra e do desempenho de papel” foi o primeiro esquema teórico elaborado para explicar o dinamismo e os padrões de regularidade constituintes das interações interpessoais. Embora essa teoria pudesse explicar os atos sociais de um sujeito em determinados contextos formais, ela era falha quando se tratava

da dinâmica da interação, principalmente por não conseguir abranger a complexidade das trocas simbólicas no seio das interações humanas. Como os autores explicam,

A teoria da regra do desempenho de papéis era demasiadamente rígida para servir como uma moldura geral para a psicologia social. Contudo, estava claro que existiam certos tipos de eventos discursivos que eram organizados por algo muito semelhante a um sistema de regras e desempenho de papéis. Em cerimoniais e interações formais similares, os papéis das pessoas envolvidas são relativamente fixos, e as exigências por ações simbólicas naquele papel são determinadas, freqüentemente, por uma fórmula. Se as fórmulas são recitadas corretamente, então o ato social é desempenhado. Contudo, como uma prescrição geral para teorias da ação social, o esquema de regras do desempenho de papéis era muito estático. No final dos anos 70, foram feitas críticas consideráveis à teoria da regra do desempenho de papéis, em termos de que a vida real não é tão estereotipada quanto o uso de cerimoniais, como a fonte de modelo da ação social teria exigido para que fosse viável como uma teoria geral da ação social (HARRÉ; GILLET, 1999. p. 34-35).

Os referidos autores, em detrimento ao conceito de papel social, adotaram os termos “posição” e “posicionamento” para explicar a dinâmica e as regularidades dos atos sociais humanos.

A posição é o conjunto de convenções, deveres, direitos e obrigações aos quais as pessoas se submetem ao assumir determinados gêneros discursivos numa interação verbal. Contudo, essa posição pode ser mais rígida ou mais indeterminada de acordo com o contexto no qual a interação ocorre. Arelada às conversões narrativas que determinada posição encerra, a teoria do posicionamento traz para o cerne da discussão a subjetividade da pessoa. O posicionamento que um sujeito assume através do seu discurso depende também da forma como ele significa os “conteúdos” (o outro, o self, valores, ações, objetos) do contexto discursivo da interação. Assim, a pessoa pode ir além da adequação às convenções e criar um verdadeiro jogo de posicionamentos, no qual, à medida que posiciona o outro e a si mesma de uma determinada forma, é posicionada pelo outro e pelo seu contexto cultural. Para Oliveira, Guanaes e Costa (2004, p.76),

A noção de posicionamento, portanto, vem caracterizar esse processo discursivo no qual os selves são construídos em nossas interações. Ao falar ou agir a partir de uma determinada posição, uma pessoa traz para a situação presente, para o momento da interação, sua história particular, que é a história de alguém envolvida em múltiplas posições e engajada em diferentes formas de discurso. Portanto, o posicionamento envolve tanto uma dimensão relacional como uma dimensão reflexiva. Relacional porque diz respeito a um processo interativo, em que as posições de self são discursivamente construídas e negociadas na relação conjunta, e reflexiva porque, ao agir ou falar, as pessoas estão invariavelmente se posicionando ou sendo posicionadas no diálogo, tácita ou intencionalmente.

Embora a teoria do posicionamento tenha me servido de base para a definição da noção de posição social, não descartei o conceito de papel social, como o fizeram Harré e Gillett. Entendo que o papel encerra um forte caráter normativo, devido a sua ligação direta aos estereótipos e convenções sociais dos discursos. Entretanto, esse caráter normativo também tem uma função importante. Por exemplo, no jogo protagonizado, a ação mediada pelo papel tanto permite que a criança se aproprie relativamente da cultura (das normas, valores, gêneros discursivo etc.), como também serve de base para os processos imaginativos e criativos. Assim, seguindo Oliveira, Guanaes e Costa (2004), penso existir aproximações entre as noções de papel e posicionamento, mas sem esquecer suas distinções. Durante um determinado jogo, duas crianças podem exercer o mesmo papel social, mas se posicionarem nele de forma idiossincrática. Tal exemplo demonstra a diferença entre os dois conceitos.

Talvez os autores da teoria do posicionamento não concordem com a distinção e aproximação dos dois termos. Será mais interessante, para eles, que a noção de posicionamento substitua a de papel. Contudo, o modo como esses conceitos se relacionam é importante para minhas análises, portanto, preciso que eles não sejam equivalentes ou se superem. Parto do pressuposto de que no jogo protagonizado a criança pode alterar ou justificar a posição social que assume fora dele. Por exemplo, caso uma criança exerça uma liderança maior nas interações cotidianas, ela pode adotar papéis que a permitam ser orientada. Nesse momento, usaria a conceito empírico de análise “inversão de papéis e posição” para analisar o processo de singularização, pois nessa dinâmica de papéis e posições acontece “o desenvolvimento de uma subjetividade narrativa pessoal e multifacetada” (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p. 80).

A noção de posição que adoto tem alguns elementos importantes. Um deles é o status. De acordo com a dinâmica das interações de um grupo, a criança pode ocupar determinadas posições que lhe conferem um status. Durante o jogo, ela pode adotar papéis que expressem esse status, assim como se valer dessa posição fora do jogo para direcionar a brincadeira. Essa posição pode ser mais ou menos constante e se consolidar no cotidiano da turma. As relações de amizade são um exemplo de como a criança assume uma posição social, a de amigo, e pode mantê-la no decorrer dos anos. Por outro lado, a posição social pode ser apenas uma condição ou situação a qual se está submetida pontualmente. Por exemplo, num determinado dia, a criança pode estar ansiosa e agressiva, assumindo, assim, uma situação de exclusão perante o grupo, o que a colocaria numa posição social de excluído. Dessa forma, o que me interessa é a relação que se estabelece, no jogo, entre posição e papel social.

### **3. ANÁLISE DOS INDÍCIOS DO PROCESSO SINGULARIZAÇÃO NO JOGO PROTAGONIZADO**

Realizar análises acerca do desenvolvimento da singularidade da criança é uma tarefa árdua, haja vista a complexidade e indeterminação do “fenômeno”. A tarefa se torna ainda mais difícil quando se tenta analisá-la a partir de uma atividade que traz como características marcantes a frivolidade e a incerteza.

Elkonin (2009) ressalta a dificuldade inerente ao estudo do desenvolvimento psicológico e da formação da personalidade através do jogo, devido a dois motivos principais: primeiro, a impossibilidade de retirar o lúdico da vida da criança e ver como se dá seu desenvolvimento psicológico na ausência do jogo; segundo, a falta de sistematização e espaço dados ao jogo protagonizado nas instituições de ensino infantil. Para o autor,

[...] Pelas causas indicadas, o estudo propriamente experimental do jogo protagonizado é difícil no que se refere ao desenvolvimento, por isso tem-se de recorrer, por um lado, à análise puramente teórica e, por outro, à comparação da conduta das crianças no jogo com o seu comportamento em outros tipos de atividade (Elkonin, 2009, p. 400).

No meu caso, a segunda dificuldade apontada pelo autor não existiu na escola pesquisada, visto que a instituição dava grande importância a essa atividade e possibilitava ambientes para o surgimento e desenvolvimento da mesma. No que tange à primeira dificuldade apontada pelo autor, acrescentaria que junto à análise teórica do assunto, tornou-se imprescindível para meu estudo a análise baseada nos indícios acerca do processo que pretendia pesquisar: a singularidade.

Como ressaltei na metodologia desse trabalho, tentei não trabalhar com noções de causa e efeito para analisar a singularidade através do lúdico (jogo protagonizado), por entender que tal tipo de análise reduz muito a complexidade de tais eventos-processos. Tentei estabelecer relações dinâmico-causais a partir da análise microgenética das interações entre as crianças no jogo. Contudo, explicitar essa tentativa não me livrou do risco de ter recorrido a interpretações mecânicas e “absolutistas”, por isso, a crítica e a relativização das próprias análises e dos pressupostos teóricos adotados foram constantes, assim como a apresentação dos dados.

Uma das minhas principais intenções com a análise dos dados foi construir um texto no qual as vozes das crianças, do pesquisador e dos teóricos adotados pudessem dialogar

sem se sobrepor. Sem esquecer, entretanto, a autoridade que exerço na produção desse relato, pois, a escolha do que será interpretado e de como fazê-lo cabe a minha pessoa; ao mesmo tempo, tal autoridade também se caracteriza como um esforço criativo para deixar uma abertura para que outras análises possam ser feitas, congruentes ou contrárias às minhas.

Tendo explicitado esses pontos, começo a análise dos indícios do processo de formação da singularidade através do jogo protagonizado. Apresento os resultados a partir de tópicos que consistem em recortes analíticos dos eventos observados, dentro deles trabalho os conceitos empíricos de análise.

### 3.1 Singularidade e motivação

Partindo do pressuposto de que ao assumir e desempenhar um papel, a criança o utiliza como um mediador de sua interação com os companheiros de jogo, a “protagonização” se apresentou como a principal forma de relação da criança com o papel no jogo. Dessa forma, esse processo também se transformou em um dos meus conceitos empíricos de análise. Ele me possibilitou entender alguns aspectos da brincadeira de acordo com meus objetivos.

O processo de assumir um papel se iniciava, geralmente, pela “negociação de regras e papéis” da brincadeira. O momento da negociação era essencial para que o desempenho do papel fosse efetivo nas interações. Abaixo apresento um exemplo de um processo de negociação, esse episódio consiste na tentativa de Alessandro convencer uma de suas amigas, Rosa, a brincar de mãe e pai:

Episódio 1 – (Alessandro e Rosa)

Alessandro: “tá bom... viu? Aí eu era teu filho... bora brincar de mãe, pai e filho?”

Rosa fala ficando de joelho: “não Alessandro, sem as meninas, o toque de mãe num dá pra ir”.

Alessandro: “tu é a mãe!”.

Rosa: “quem é o filho então?”

Alessandro: “eu sou o pai”.

Rosa: “e o filho?”

Alessandro: “vai ser o Felipe, ele já tá grande” (20ª visita, 25/08/2009).

O conhecimento das crianças dos papéis sociais evidenciou-se na “negociação de regras e papéis” acima descrita. Ao escolherem para si e para o companheiro determinado papel, elas demonstraram ter consciência sobre a especificidade dos papéis sociais e da relação que eles estabelecem entre si. O convite do Alessandro indicou que ele entendia a

complementaridade e a relação entre os papéis. Rosa, por sua vez, enfatizou que as meninas (mulheres) são responsáveis pelo toque de mãe do papel. Interessante que Rosa pareceu não se reconhecer como alguém, que por ser menina, pode fornecer o toque feminino ao jogo. Vale ressaltar que a brincadeira não se desenvolveu apesar da insistência de Alessandro.

Quando as crianças estavam negociando papéis e regras no jogo, elas evidenciavam suas preferências, como aconteceu na situação a seguir, no qual três crianças, duas meninas e um menino, iniciaram uma negociação:

Episódio 2 – (Adriana, Marina e Alessandro)

Marina se levanta, sacode a poeira da roupa, vai em direção a Alessandro e Adriana que estão em cima da árvore e fala: “oh Alessandro, tu era o pai, eu era a mãe, sabia?”.

Adriana retruca: “não! Eu era... eu já tô com ele”; Alessandro reforça: “nós já se casamos”.

Marina se abaixa pega areia do chão e fala: “não! Assim eu não brinco e não sou mais sua amiga”, levanta-se e volta pro local onde estava antes.

Adriana: “Tá bom tu é o pa... mas ele é o pai...”, Alessandro interrompe Adriana e reforça: “nós se casamos”, Adriana continua: “do... do meu filho”.

Marina retruca: “não! Eu não sou... não sou filha, eu sou a mãe da brincadeira”; Adriana: “Eu sei, mas... a Patrícia é!”; Alessandro grita e aponta para Patrícia: “tu é a filha” (20ª visita, 25/08/2009).

Marina propôs uma configuração de papéis para a brincadeira, Adriana não aceitou e explicitou sua vontade de desempenhar o mesmo papel que a outra menina, Alessandro, por sua vez, confirmou a posição da amiga criando uma situação imaginária. Marina, contrariada, usou um discurso que era muito comum nessas situações de negociação (“*eu não brinco mais*”). Além dessa imposição, ela se valeu ainda de outra estratégia bastante recorrente nos momentos de negociação: quando contrariada no jogo, a criança ameaçava a outra com o rompimento da amizade fora do contexto lúdico.

Apesar do drama, Adriana concordou com a amiga (“*tá bom*”), mas sem abrir mão do papel de mãe. Parece-me que para Adriana não haveria problema se houvesse mais de uma mãe na brincadeira, desde que ela fosse uma delas. Então, ela propôs que Alessandro seria o pai do seu filho e o menino repete mais uma vez que eles se casaram. Essa fala de Alessandro (“*nós se casamos*”) revelou uma dimensão importante do conhecimento dos papéis pelas crianças que já se delineou desde o início do episódio. Ao convidar Alessandro para brincar de mãe e pai, Marina não se referiu ao papel de filho(a). Adriana retrucou afirmando que eles já estavam juntos e Alessandro, por sua vez, trouxe a idéia de casamento. Diante desses indícios, pareceu-me que eles usaram o papel de mãe e pai no lugar dos de marido e esposa. Apenas Adriana se remeteu ao papel de filha. Nesse momento, Marina

compreendeu que Adriana estava sugerindo que ela deveria ser a filha, o que a fez negar esse papel. Desde o início, Marina delimitou de forma bastante contundente sua motivação em desempenhar apenas o papel de mãe. Adriana, por sua vez, esclareceu que estava concordando com ela (“*eu sei*”) e que Patrícia é quem seria a filha da brincadeira.

Através da “negociação de regras e papéis” desse episódio, observei tanto a expressão da singularidade de Adriana e, principalmente, de Marina, quando elas delimitaram sua vontade em desempenhar determinado (o mesmo) papel, como também pude analisar, no caso de Adriana, a tentativa de adequar o argumento do jogo levando em consideração a motivação do outro, principalmente quando ela criou uma situação imaginária de forma que as relações entre os papéis permitissem que as duas meninas protagonizassem o mesmo papel. Adriana se valeu da “negociação de regras e papéis” para incluir a heterogeneidade dos discursos dos outros brincantes no jogo. Elas também demonstraram bastante conhecimento acerca das relações e papéis sociais. Mesmo não se referindo aos papéis de marido e esposa, as crianças, principalmente Alessandro e Marina, enfatizaram esse tipo de relação. Desse modo, essa interação evidenciou a compreensão acerca dos papéis sociais e das relações que eles podem estabelecer. Vale ressaltar que após essa negociação, Alessandro, Adriana e Patrícia desenvolverem a brincadeira de mãe, pai e filha, sem a participação de Marina.

Através das observações e análises, constatei que a protagonização geralmente se iniciava pela escolha, negociada ou não, de um papel pelas crianças. Por exemplo: Cândida geralmente protagonizava papéis e eus-fictícios relacionados aos de bebê; Marina preferia jogos com argumento domésticos e geralmente assumia o papel de mãe; Adriana tendia mais para argumentos de aventura, alternando papéis de irmã mais velha e ladra; Alessandro protagonizava tanto papéis femininos (esposa, bruxa e garçonete) como os de bebê, pai e marido; Rosa, por sua vez, frequentemente escolhia o papel de mocinha (heroína). A partir de então, a regularidade na escolha de determinados papéis por crianças específicas se evidenciou. Portanto, inferi que esse tipo de relação entre criança e o papel forneciam indícios do processo de formação da singularidade. Essa regularidade nas escolhas dos papéis foi baseada na sua maior ocorrência nos jogos registrados e analisados. Valer ressaltar que muitos outros papéis foram desempenhados pelas crianças citadas, assim como inversões e arranjos foram realizados.

Torna-se necessário fazer algumas ressalvas nesse momento. Inferir que a singularidade da criança pode se expressar nos papéis e posições que elas escolhem ocupar durante o jogo, pode parecer incongruente com meus pressupostos teóricos, principalmente aqueles que enfatizam a imprescindibilidade da dimensão sociocultural no desenvolvimento

psicológico do homem. Essa minha análise colocaria demasiadamente em relevo as tendências internas (desejo e motivação, por exemplo) da criança e deixaria de lado as negociações que acontecem no grupo de brinquedo durante o jogo.

Elkonin (2009) foi bastante enfático ao afirmar que o jogo protagonizado não serve para evidenciar as características e/ou as qualidades pessoais da criança. Entendo que o autor está se contrapõe veementemente tanto às interpretações internalistas, que atribuem aos traumas e desejos não realizados da criança a principal fonte da sua ação protagonizada, quanto às “interpretações mecânicas” que pressuporiam, por exemplo, que ao representar um papel agressivo no jogo, a criança está indicando necessariamente que é agressiva fora do jogo, ou o menino que assume um papel feminino estaria dando indícios de seu processo de orientação sexual. Esse tipo de análise retira as características mais importantes do lúdico, a saber: a imprevisibilidade, a frivolidade e a experimentação. Nesse ponto, concordo plenamente com o autor. Entretanto, discordo quando ele afirma que a singularidade da criança se manifesta apenas nas interações “reais” entre elas e não nas suas protagonizações. Valendo-me da dialética, entendo que o jogo protagonizado é produtor e produto do processo de singularização da criança, à medida que elas se apropriam da cultura, por exemplo, ao se adequarem às regras dos papéis adotados, ela também os utiliza e os transforma de acordo com sua imaginação e as negociações no grupo.

A análise das interações subjacentes ao processo de escolha de Cândida ilustra meu ponto de vista. Como ressaltéi num parágrafo acima, em todas as filmagens que fiz dos jogos protagonizados das crianças, Cândida assumiu papéis e posições relacionados à tenra (ou primeira) infância (nenê vampira, mosqueteira bebê, rainha bebê, entre outros). Destaco, então, algumas interações entre ela e Marina que interpretei como substanciais para entender sua motivação em assumir esse tipo de papel no jogo.

No período de inserção no campo, na décima sexta visita (14/08/2009), Cândida entrou no cantinho da dramatização e Marina falou para ela: “*tu é a filha*”. Cândida concordou: “*tá*”. Marina continuou: “*tu era bebê*”. Cândida respondeu: “*não! Eu era... tá bom*”. Então, ela começou a protagonizar o papel, emitindo “sons de bebês” (tipo “gugu dada”) e engatinhou pelo cantinho durante toda brincadeira. Até esse dia, eu não havia observado Cândida protagonizar esse tipo de papel; contudo, após esse episódio, ainda no período de inserção e em todas as filmagens que foram realizadas, todos os papéis protagonizados por Cândida adotaram esse argumento. Outro fato interessante aconteceu no último dia de filmagem, na vigésima quarta visita (08/09/2009), ao receber a sugestão de Marina de ser a irmã mais velha na brincadeira, Cândida retrucou: “*não, eu era a bebê*”.

Num primeiro momento, (16ª visita), Cândida reluta ao receber da amiga a sugestão de ser a nenê, mas imediatamente concorda em protagonizar o papel (“*não! Eu era... tá bom*”), desempenhando-o de forma bastante contundente. No último dia de gravação das brincadeiras (24ª visita), a situação se inverteu e Cândida se negou a desempenhar um papel que não fosse o de bebê.

Apesar de não poder garantir, presumo que o diálogo entre as meninas foi importante para precipitar a motivação de Cândida em protagonizar papéis referentes à tenra infância. A sugestão de Marina pode não ter criado essa motivação, outros elementos são importantes para pensar a relação entre Cândida e o desempenho desses papéis, resalto dois deles: primeiro, ela tinha um irmão recém-nascido em casa e, segundo, ao protagonizar o papel de bebê, Cândida lidava com ações instrumentais (engatinhar, chorar, pegar coisas e soltar) que são mais fáceis de serem reproduzidas e que, certamente, davam mais prazer a ela. Por esses motivos, insisto que a sugestão de Marina não criou a motivação de Cândida, mas me parece viável que a sua palavra (de Marina) tenha ajudado a organizar a relação da outra menina com o papel.

A menina Cândida aceitou a palavra da amiga, construindo sua ação protagonizada a partir dessa sugestão; e, ao lhe ter sido delegado um papel diferente em outra situação, pela mesma colega, Cândida o negou e impôs seu desejo, que traz em si a marca da rede de relações na qual emergiu.

Na interpretação dessa interação, resalto a importância do discurso do outro na construção da própria singularidade. Segundo Bakhtin (1988), a palavra é um tipo de ponte lançada entre o locutor e o ouvinte, na medida em que ela é sempre território social não pertencendo totalmente a ninguém, ela também permite a construção de uma fronteira entre o eu e o outro. Sendo que essa fronteira situa-se exatamente no processo de formação da singularidade do sujeito, quando ele passa a delimitar o seu território subjetivo a partir do discurso do outro.

Essa análise e discussão me remeteram a questões teóricas gerais propostas por Vigostki (2001, p. 24), quando o autor pressupõe que o processo de formação da personalidade consiste em “ter sido para os outros, aquilo que agora é para si”. Destarte, o autor presume que a relação do sujeito com ele mesmo forma-se a partir de suas relações sociais. Bakhtin (1988, p. 116/117) também enriquece esse diálogo ao afirmar que “a atividade mental para si” provém “da atividade mental do nós”: apenas ao participar de uma situação intersubjetiva dentro de um determinado contexto ideológico, o sujeito pode

construir sua experiência intrassubjetiva. Em ambos os autores, ressalta-se, como diz Heller (1992), a sociabilidade como a determinante mais universal do homem.

As análises realizadas nesse tópico evidenciaram que a escolha do papel pela criança pôde sim fornecer indícios de sua singularidade; entendendo, contudo, que motivação, desejo e vontade são constituintes da singularidade e detentores de uma dimensão social inalienável. A questão, então, não é negar as predisposições da criança, mas entender que “[...] convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu “eu” mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que emergiu e na qual penetra” (ELIAS; SCHRÖTER, 1994, p. 36).

### **3.2 Singularidade e apropriação cultural**

Apropriação cultural e imaginação são dimensões da ação protagonizada e imprescindíveis no processo de formação da singularidade. Cada criança tem uma história social individual e a partir dela constrói sua forma de protagonizar e o jogo, contudo, através dos processos imaginativos no jogo, vai além dessas experiências conhecidas.

Após a negociação ser feita, o modo como a criança protagonizava o papel na brincadeira me forneceu indícios de como ela se apropriava da cultura, mas também indicava como elas construía significações novas a partir da negociação, imaginação e experimentação desses papéis, elementos importantes para a construção de sua singularidade.

Entender de que forma realidade e imaginação se relacionam na brincadeira não é fácil, mais difícil ainda é analisar essas duas instâncias de forma desvinculada. Entretanto, a relação complexa que elas formam permite que, ao mesmo tempo em que se integram e influenciam mutuamente, também se antagonizam, pois, necessariamente, uma não se transforma na outra. Destarte, o jogo e a protagonização da criança expõe a tensão entre real e imaginação, social e pessoal, o que permite que o trabalho analítico realize algumas delimitações a fim de apreender essa complexidade.

Ciente da arbitrariedade dessas divisões, neste tópico, analiso a apropriação cultural presente na protagonização da criança a partir de duas formas principais: pela ação com os objetos e pela transmissão e negociação de conteúdos e regras sociais entre os brincantes.

Uma das formas de impregnação cultural da criança no jogo está ligada ao uso dos objetos na brincadeira. Referente a esse tipo de assimilação, destaco o seguinte excerto:

Episódio 3 – (Rosa e Pesquisador)

Rosa pega a câmera digital, sai do cantinho da dramatização, aproxima-se de mim e fala: “Rubens, tira a filmadora pra eu tirar uma foto só tua”. Eu viro a filmadora para a parede e deixo meu rosto livre. Rosa fala: “isso”, ela aponta a máquina para mim várias vezes e faz um som com a boca que entendo como sendo da câmera tirando a foto.

Depois ela segura a câmera com o visor de LCD para o seu lado, abaixa a cabeça e comenta sobre as fotos: “Ih! essa daqui tava com cara feia, essa daqui tava meio risonha, essa daqui tava fazendo careta. E essa daqui foi a pior. Benza a deus! o cabelo dele faz.. tá parecia uns fiozinhos...”, ela faz o gesto com mão acima de sua cabeça para explicar que meu cabelo estava assanhado nas fotos. Ainda olhando para a câmera, ela dá as costas para mim e sai dizendo: “essa daqui é a última”, ela se volta e diz: “aí, escolhe...” (22ª visita, 31/08/2009).

A máquina que Rosa usou na brincadeira está quebrada, o objeto fazia parte dos brinquedos que compõem o cantinho da dramatização. A forma como ela utilizou o objeto na interação lúdica comigo indicava apropriação de um conhecimento cultural acerca do uso da máquina em contextos não lúdico. Claro que não posso inferir que a menina sabia manipular uma máquina digital, mas posso afirmar que ela destacou ações que uma pessoa estabelece no manuseio com uma máquina. Desta forma, houve apropriação cultural na sua ação. O mesmo acontecia quando, por exemplo, alguma criança colocava uma panela sobre um fogão e mexia dentro dela com uma colher. Provavelmente, essa criança não sabia cozinhar, mas imitava a ação instrumental do adulto que cozinha, trazendo essa ação seu esquema de comportamento no jogo. Então, ela indicava como a pessoa deveria se portar, o que diria ao cozinhar ou quando a comida estivesse pronta. Por esses motivos, o uso desses objetos demonstrou como a criança se apropriava das ações instrumentais dos adultos e as reconstrói na situação de jogo.

Para Elkonin (2001), a construção de uma imagem da ação com o objeto é que marca a formação da ação instrumental da criança. Esse processo não se dá pela repetição de um modelo de comportamento adulto, nem pela adaptação dos movimentos motores às características dos objetos. A imagem da ação é construída pela inclusão do objeto num modelo de ação que a criança incorpora do adulto, ela traz o comportamento do outro para dentro de seu próprio esquema de ação. Este pressuposto ajuda a entender que as ações instrumentais da criança no jogo não são reproduções da ação do adulto, mas a apropriação do uso desse objeto a partir da construção de uma imagem de ação com ele, imagem essa que ela forma nas suas interações com os adultos. Dito isso, deduzo: no jogo, a imitação pela criança

das ações instrumentais e das relações sociais do adulto nunca é uma repetição, ela é a incorporação ativa desses modelos. Sendo assim, a ação instrumental da criança permite inferir sobre a reprodução cultural no jogo, mas sempre tendo em vista o processo de reconstrução do comportamento do outro dentro da própria ação.

Ainda sobre a ação instrumental e a importância dos objetos na “impregnação” cultural das crianças, é importante ressaltar que os brinquedos e os “objetos substitutos” foram constantes nos jogos das crianças. O excerto abaixo mostra uma situação na qual as crianças lidaram com um brinquedo e, ao mesmo tempo, com um “objeto substituto”, segue:

Episódio 4 – (Marina, Cândida, Rosa, Adriana e Patrícia)

Marina diz: “não, quem vai varrer hoje com Patrícia vai ser a Rosa”; Rosa retruca enfaticamente: “não!”; Adriana se prontifica enquanto sobe a escada: “eu”; Marina conclui: “a Adriana e a Patrícia que vai varrer”; Rosa fala não novamente (não consigo entender pra quem ela direciona essa fala, creio que ela apenas enfatiza que não varrerá o local).

Cândida está sentada no chão, Patrícia está varrendo perto dela com uma vassoura de brinquedo e coloca o lixo numa pá.

Patrícia se aproxima de Rosa e fala algo (não consigo entender muito bem, mas parece que ela solicita que a amiga dê a ela a vassoura); Rosa está desencaixando o cabo da outra vassoura de brinquedo, após retirá-lo, ela joga a vassoura sem cabo aos pés de Adriana e diz: “tu vai varrer com, sem isso (o cabo) que a espada vai ser minha” (25ª visita, 10/09/2009).

Nesse episódio, as meninas brincavam de “as cinco mosqueteiras” e estavam decidindo quem iria limpar o castelo. A negociação consistiu em interações tendo o brinquedo vassoura como foco. Num primeiro momento, o objeto pertenceria àquela que assumisse a ação de varrer. Depois, ao ser transformado por Rosa, o cabo de uma das vassouras virou uma espada, assumiu a função de objeto substituto no jogo, caracterizando a criança no papel de mosqueteira.

De acordo com as teorizações feitas no capítulo dedicado à brincadeira, concluí que a criança realiza um intenso processo de transformação dos significados dos objetos no jogo, o que lhes confere o estatuto de objetos substitutos.

Na brincadeira acima se destacou, através da “negociação de regras” entre as crianças, o valor funcional e simbólico (Brougère, 1995) do brinquedo vassoura. As meninas negociaram quem iria varrer o local, quando Marina indicou Rosa, a mesma enfaticamente negou a ação e, conseqüentemente, o brinquedo que a caracterizava. Suponho que, por estar protagonizando o papel de mosqueteira, não lhe interessava o valor funcional do brinquedo vassoura, a saber: o ato de varrer; nem seu valor simbólico, ou seja, a imagem condensada no brinquedo de determinadas formas de ações e relações sociais (os afazeres domésticos, por

exemplo). Porém, mesmo não interessada no valor funcional do brinquedo, Rosa utilizou a função simbólica do mesmo, transformando-o num objeto substituto.

A partir da análise desse episódio, infiro, nos limites de uma interpretação coerente, que o uso brinquedo vassoura permitiu às crianças do jogo, a Rosa e Marina especificamente, formas de compreensão e expressão do funcionamento cultural da sua sociedade, reveladas principalmente na tensão entre determinadas posições e papéis sociais direcionados àqueles que mandam e aos que obedecem. Rosa não quis ocupar o lugar e as funções sociais atribuídos por Marina àquela que detivesse o brinquedo vassoura. Ao transformar o objeto, Rosa se serviu dele como meio para confirmar sua posição de poder na dinâmica das relações entre os papéis e os brincantes. Essa interpretação, que enfatiza o status social do papel e da ação, também se baseou noutro episódio da mesma brincadeira; segue:

Episódio 5 – (Rosa, Marina, Patrícia e Cândida)

Rosa fala para as colegas que estão na casinha da árvore: “mosqueteiras, nós temos nossa primeira missão”.

Patrícia diz para Marina: “ela ficava, ela ficava na casa o dia inteiro”, referindo-se a Cauany que é a Rainha na brincadeira.

Rosa retruca: “vocês vão ficar varren... ô Patrícia fique varrendo nossa colcha”, ordena Rosa, Patrícia se senta e volta a varrer com a vassoura sem cabo (25ª visita, 10/09/2009).

A “negociação” acerca das ações e do objeto vassoura delimitou o lugar e o papel de cada uma das meninas no jogo, como se houvesse uma mensagem implícita no diálogo acima que enfatizava bem a distinção entre aqueles que varrem e aqueles que lutam.

Dessa forma, os objetos substitutos e os brinquedos se apresentaram também como responsáveis pelo processo de apropriação cultural da criança na brincadeira, principalmente por permitirem que as crianças experimentassem formas de relações sociais da sociedade mais ampla da qual participam (BROUGÈRE, 1995). Sem esquecer, entretanto, que as crianças constroem novas significações e transformam esses objetos de acordo com sua motivação e negociação no grupo. Como destaca o referido autor, eles servem mais de suportes mediadores que de condicionantes da brincadeira.

De acordo com os episódios analisados, os objetos que se destacaram como maiores responsáveis por trazer a (macro) cultura para a brincadeira foram os objetos reais (panelas, colheres, mamadeiras, máquina fotográfica no episódio 2) que ficavam no cantinho da dramatização, assim como também os brinquedos que se aproximavam ao máximo do objeto real (a vassoura do episódio 3). No jogo, através do uso desses objetos as crianças veiculavam conteúdos culturais apropriados nas suas vivências cotidianas.

A análise dos conhecimentos e regras sociais transmitidos e negociados pelos brincantes no jogo se constituiu como a segunda forma de analisar a apropriação cultural da criança através de sua protagonização.

No trecho a seguir, a interação entre Marina e Rosa evidenciou a experimentação e negociação relativas aos conhecimentos que envolvem a receita de um bolo, segue excerto:

Episódio 6 – (Rosa e Marina)

Rosa fala: “mas eu tô fazendo bolo... me dá a farinha”.

Marina pega uma panela que estava em cima do armário e diz: “farinha eu deixo aqui”.

Rosa segura uma peneira e diz: “farinha em pó, fermento...”, ela rir, olha para Marina e continua: “... trinta colheres de fermento”, então ela coloca o fermento na panela e faz movimentos com uma colher,

Marina corrige a amiga: “uma colher que coloca no bolo”, enquanto bate dois objetos em cima de uma panela no fogão, como se raspasse algo.

Rosa fala e faz movimentos como se colocasse mais fermento: “duas colheres de fermento”.

Marina diz: “quatro colher de maçã, que dizer, três maçãs raladas, que meu Vô... (ela toca na sobrancelha de Rosa, limpando algo) nosso vô quer de maçã”; ela continua raspando.

Rosa fala enquanto pega uma panela em cima do armário (a mesma que Marina havia indicado como contendo farinha): “três maçãs raladas... prontinho! Já ralei pra hoje”, e coloca a panela de volta em cima do armário.

Marina diz: “um pouco de água”, leva a panela que está segurando para a de Rosa e faz de conta que põe a água.

Rosa diz: “água fervida, aí eu vou mexer, mexer, aí eu vou bater os ovos, bater os ovos”, ela fala em tom alto e bate rapidamente com uma colher dentro numa bacia de plástico (22ª visita, 31/08/2009).

No episódio, as meninas negociaram e coletivamente reproduziram a receita de um bolo. A apropriação da cultura se fez pela experimentação negociada. Vale ressaltar que nessa escola as crianças utilizam a culinária e a feitura de receitas como forma de aprendizagem de conteúdos escolares.

Quando as crianças brincavam e todas dominavam o conhecimento de determinada prática social, a brincadeira seguia de forma mais coordenada e havia menos pausas para negociar regras e papéis. Isso aconteceu quando duas meninas (Rosa e Marina) estavam brincando de preparar uma festa de aniversário e elas começaram a falar que procedimentos precisavam realizar para que a festa ficasse pronta, sendo que a cada uma delas coube determinado tipo de tarefa: encher balões, fazer bolo, decorar o local, comprar pasteizinhos, arrumar as lembrancinhas, vestir uma roupa bonita para ir à festa etc. O interessante dessa atividade é que apesar de todo esse conteúdo cultural estar presente, o argumento do jogo se referia a duas irmãs fadas que realizavam todas as tarefas através da

varinha de condão, o que ressalta a complexa relação existente entre imaginação e realidade na brincadeira, segue excerto:

Episódio 7 – (Marina, Cândida, pesquisador e Rosa)

Marina grita pra Cândida que está no pátio: “Cândida tu demorava muito, que era teu aniversário, a gente tava aprontando, tu não vinha pra cá, tu não vem, não vem, ficava mais, que a gente tava preparando teu aniversário”. Rosa fica correndo pela casa e falando “plim” enquanto Marina conversa com Cândida. Rosa diz: “já preparei tudo com a minha varinha”. Marina fala e encosta o bastão na árvore: “ah balão na árvore, balão na árvore, balão, balão, balão, balão ta nas árvores, plim”. Rosa, perto da entrada da casa, fala algo que não entendo; Marina se aproxima dela e fala: “as lembrancinhas aqui plim! Dos meninos plim! das meninas!”. Rosa fica pulando e falando: “plim! Plim! Plim!”; Marina se aproxima de mim e diz: “ah irmão mais velho, você se encomendou dos pasteizinhos”, ela continua andando e diz: “plim! Pasteizinhos de todos os tipos. Ah os sucos e refrigerantes... e Nescau também”. Rosa pega o cavalo, encosta ao lado das grades de madeira da casa e diz: “todos sabe que o cavalo tem que tá amarrado”; Marina: “pronto, já amarrei meu cavalo” (25ª visita, 10/09/2009).

A postura da criança perante o colega ao protagonizar um papel fornecia indícios do processo de formação da singularidade, principalmente no que se refere à forma como ela se apropria da cultura e a transforma, com ajuda da imaginação, em interação no jogo. Por exemplo, ao assumir o papel de nenê, Cândida usava uma forma de linguagem que eu supus que ela e os companheiros de jogo reconheciam como sendo dessa faixa etária (“*gugu dada*”, “*eu telo lete*”). Ela também adotou uma postura corporal condizente com o papel, era muito freqüente observar Cândida engatinhando por todo o pátio durante os momentos de jogo protagonizado registrados. Nesses momentos, impressionava-me a força que a brincadeira exercia na conduta das crianças, era impressionante o fato de a criança atravessar o extenso pátio engatinhado. Deduzi que esse comportamento indicava o empenho em protagonizar o papel. Entretanto, como analisei no tópico anterior (singularidade e motivação), essa predisposição em assumir e desempenhar um papel não é individual apenas, a interação entre os brincantes está envolvida na sua formação. Como evidencio no excerto a seguir:

Episódio 8 – (Cândida, Alessandro e Marina)

Cândida, sentada numa árvore, fala para Alessandro que está no chão: “bom dia papa!”.

Marina orienta Cândida: “tu falava ju-ju-da-da-papa”; Cândida repete a instrução de Marina com uma voz infantil e acena para Alessandro que passa pela árvore e parece não estar brincando, ela diz: “ju ju da da” (20ª visita, 25/08/2009).

Marina influenciou diretamente a forma como Cândida protagonizava seu papel. A ação de Cândida ao atender a orientação da colega, permite-me inferir que a menina aceita a orientação da amiga devido a algum tipo de avaliação de que tal sugestão é pertinente ao

papel adotado, o que tornaria sua ação protagonizada mais efetiva no jogo, por torná-la mais próxima do comportamento de um bebê de verdade. Dessa forma, quando se aproxima desse modelo real (fora do jogo), a ação da criança parece indicar uma reconstrução, por meio da imitação, dos comportamentos que ela observa no seu dia-a-dia. Essa imitação nunca é uma reprodução literal desses modelos, mas procura um grau de fidelidade muito próximo. Assim, a motivação na brincadeira parece tender ao reconhecimento, por parte dela e dos outros brincantes, do papel que ela escolheu assumir e desempenhar. Em alguns momentos, a criança tentava ao máximo adequar sua protagonização no jogo ao comportamento “real” do papel adotado, submetendo-se, dessa forma, às regras implícitas ao papel, por conhecimento próprio ou a partir da interação, orientação e sugestão de outros brincantes, como aconteceu no excerto acima.

Nessa busca de congruência com o modelo adotado, a criança destaca do papel seus elementos mais característicos: os gêneros discursivos, a postura, o tom de voz, elementos que contribuem para a formação do *ethos* do papel. Tomo de Maingueneau o sentido desse conceito (2008, p. 61), como “um *comportamento* que, enquanto tal, articula verbal e não-verbal para provocar no destinatário efeitos que não decorrem apenas da palavra”. Para o autor, o *ethos* permite articular discurso e corpo na medida em que pressupõe a dimensão subjetiva como uma “voz” atribuída a um “corpo enunciante” historicamente especificado. Nas interações durante o jogo, era importante que os brincantes reconhecessem o personagem adotado pelo outro a partir da sua enunciação, não somente pelo que se falava, mas pela forma que se fazia – o tom da voz, a postura do corpo.

Durante o jogo, as crianças precisavam negociar uma imagem, um corpo, que se ligasse ao discurso do papel que enunciam. Segundo Maingueneau (2008, p. 72), “a especificidade do *ethos* remete, de fato, a figura de um ‘fiador’ que, por meio de sua fala, se dá uma identidade em acordo com o mundo que ele supostamente faz surgir”. As crianças realizam esse processo pela via da incorporação dos modelos que se destacam nas suas vivências cotidianas com os adultos, como apresento neste excerto:

Episódio 9 – (Adriana, Gustavo, Marina, Patrícia e Alessandro)

Adriana está sentada numa cadeira perto da roda de conversa e segura um dicionário grande no seu colo; à sua frente Marina está deitada com a cabeça apoiada em três almofadas. Gustavo está sentado à esquerda de Adriana e Alessandro à sua direita, ambos estão em cadeiras. Adriana fala algo, Marina diz “ah!” e se estica no chão, (ela fala algo muito baixo que não consigo entender). Adriana faz um ar de zangada, incha a bochecha, bate a mão no livro e diz: “Marina Oliveira”, ela coloca a mão na cintura, olha pros lados, pros dois meninos, e continua: “dá uma almofada pro Alessandro”, ela aponta pro garoto.

Enquanto Adriana fala, Marina tapa os ouvidos com uma das almofadas. Alessandro olha pra Marina no chão, olha pra Adriana e diz: “não quero”. Adriana bate a mão no livro de novo, aponta pro Gustavo e diz: “dá uma pro Gustavo”; Gustavo fala: “não!”. Alessandro levanta a mão e grita: “eu quero”, Gustavo faz o mesmo. Marina toca as almofadas que estão atrás de sua cabeça e fala: “é que eu preciso ficar com elas”.

Adriana bate a mão no livro, mostra-se zangada e diz: “Marina então... eu não vou contar mais estória”, ela quase fecha o livro, Marina: “hei! Oh Adriana tem mais lá pra eles pegarem”, a menina faz referência e aponta para o cantinho da contação de estórias, local onde ficam as almofadas. Adriana fala: “então vão pegar mais, por favor!”, ela joga a mão pra trás.

Gustavo sai do local. Marina, ainda deitada, estica o braço pra Adriana e diz: “deixa eu contar?”, Adriana: “não senhora, ainda não terminei”. Patrícia chega e senta perto delas, Marina fala num tom um pouco zangado: “acaba quando? Amanhã? Depois d’manhã? (incompreensível), Patrícia: “depois do... depois da Sofia sou eu, né Adriana?”.

Adriana bate no livro aberto com a mão direita novamente e faz ar de chateada, **ela** fala em tom enfático: “eu já disse quem me a permitir, eu não vou mais repetir a estória”, ela gesticula com as mãos e quase fecha o livro olhando para as meninas que estão no chão. Patrícia responde: “tá bom”, Adriana olha pra traz e diz: “cadê o Gustavo que eu não to vendo ele?”, Alessandro levanta e grita: “ta lá no parque”, Adriana: “ele não vai participar da estória...” (26ª visita, 15/09/2009).

Nesse trecho, nenhuma das crianças se referiu diretamente ao papel de professora, o que poderia me fazer supor que elas estão brincando apenas de contar história. Contudo, ao me ater aos detalhes da protagonização de Adriana, percebo que ela estava usando o papel de professora como mediador. Os elementos que destacam a construção do *ethos* do papel de professora na interação são os seguintes: a noção de que as crianças devem compartilhar os objetos da sala; o tom enfático, e por vezes autoritário que Adriana usou no seu discurso; o fato de chamar uma das meninas por nome e sobrenome.

Na terceira e quarta parte do episódio, as crianças não estavam interagindo pelo papel, elas estão negociando quem vai contar a história. Nesse momento, Adriana usa outro tom de voz e postura, ela fala mais baixo e quase não gesticula. Na última parte, Adriana volta ao papel, o ato de bater a mão sobre o livro, o tom de voz e os termos que ela usa no seu discurso indicam que ela está noutra posição, não é mais amiga, ela agora interage com as meninas através do papel. A disputa e negociação pela posição de Adriana no jogo é outro elemento que me permite inferir que as outras duas meninas compreenderam que a protagonização dela era baseada no papel de professora.

Voltando a tratar do *ethos* do papel, a partir dessas análises, infiro que quanto mais a protagonização aponta para as regularidades discursivas, ou os estereótipos e clichês do papel adotado, mais a criança que enuncia tenta controlar a representação que os outros brincantes, ao interpretarem sua mensagem, criam do papel. Mas, como o próprio Maingueneau enfatiza, o *ethos* é sempre processual e negociável, dependendo da situação

social e interação, ele pode ser mais ou menos fixo ou maleável. Como estou tratando da apropriação e transmissão de cultura dentro do jogo, o *ethos* do papel que as crianças constroem tende para os estereótipos de ações e dos gêneros discursivos. Ao protagonizar, as crianças precisam se reconhecer nos papéis adotados tanto para que a atividade se desenvolva através da coordenação de ações, como para que ela possa lidar com a motivação que a guia no jogo protagonizado. Vale lembrar que essa motivação se refere à reconstrução das relações sociais a partir da protagonização de um papel. (ELKONIN, 2009).

Os episódios 8 e 9 destacaram a importância da regra implícita ao papel protagonizado pela criança no desenvolvimento do jogo. Os teóricos que tratam do brincar ressaltam a regra como um elemento central do jogo. Eles situam essa regra como sendo convencional, surgindo e se mantendo através dos acordos feitos dentro da situação de jogo. Vigotski (2007) e Elkonin (2009) são enfáticos ao afirmar que a brincadeira da criança se desenvolve de situações imaginárias com regras latentes para jogos com regras patentes e situações imaginárias latentes. Sendo assim, para Elkonin, a partir do desenvolvimento do jogo, a protagonização da criança evolui no sentido de deixar cada vez mais patente as regras do papel adotado e sintetizar ao máximo as ações lúdicas e o argumento do jogo. Se num primeiro momento, a criança se centra nas ações do papel para sua protagonização, com o desenvolvimento da atividade, a atitude da criança frente ao papel muda, não bastando realizar as ações do papel (a cozinheira faz a comida), mas as relações sociais entre os papéis, as regras de conduta se tornam o centro do jogo.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural dedicam uma importância fundamental a esse pressuposto e a partir dele teorizam o desenvolvimento do jogo e do psiquismo da criança. Compartilho com eles, a partir de minhas análises, a tese de que o jogo protagonizado permite à criança, além de se divertir, apropriar-se da realidade social e que tal processo é imprescindível para o seu desenvolvimento psicológico.

A partir das análises traçadas até o momento, referente à relação entre assimilação cultural e a protagonização das crianças, deduzo, em congruência com a perspectiva histórico-cultural, que quanto mais a ação protagonizada apontava para a realidade social e suas regras, mais apropriação e transmissão de (macro) cultura se faziam presentes no jogo.

A ação instrumental, o compartilhamento e transmissão de conhecimento social foram elementos da protagonização que me forneceram indícios da apropriação cultural realizada pelas crianças no jogo. Destarte, cada vez mais se evidenciou a importância e influência da realidade social na brincadeira da criança e do seu desenvolvimento psicológico.

Contudo, embora o desenvolvimento psicológico aconteça pela assimilação das formas de fazer e de dizer disponíveis na cultura, esse processo tem uma dimensão singular que não pode ser negligenciada. Cada novo pensamento, discurso, sentimento contém a dimensão inalienável do coletivo que o origina e a marca da pessoa que o reconstrói e perpetua. Através do plano microgenético, o social se concretiza na pessoa e ela se singulariza a partir da complexidade das interações sociais. Dessa forma, a microgênese fornece à assimilação o caráter de apropriação.

Além do aspecto microgenético da assimilação e apropriação, a capacidade de imaginar é outra dimensão constituinte do desenvolvimento psicológico. Como situa Morin (2000), o surgimento do imaginário (a existência da imagem-recordação e não apenas da imagem-percepção) e da imaginação (a capacidade de inventar imagens) é uma condição indispensável para o desenvolvimento do homem, na dimensão filo e ontogenética.

Portanto, a partir desses pressupostos, a análise da protagonização da criança apenas como reveladora de sua apropriação cultural é limitado, visto que deixa de fora os processos imaginativos que as crianças colocam pra funcionar no jogo, principalmente quando elas recombina suas experiências sociais, assumindo eus-fictícios e criando argumentos que estão para além de suas relações sociais cotidianas.

### **3.3 Singularidade e imaginação**

No tópico anterior, analisei a protagonização da criança principalmente pelo viés da apropriação cultural. Agora, analiso os indícios do processo de formação da singularidade através da ação protagonizada, principalmente no que se refere à combinação complexa entre assimilação de cultura e imaginação.

O trecho a seguir é um episódio no qual duas meninas desenvolvem uma situação imaginária a partir da apropriação de elementos culturais:

Episódio 10 – (Marina e Rosa)

Marina veste o cinto, Rosa vai para o armário da cozinha e diz: “hoje é meu dia de cozinhar irmã!”.

Marina fala enquanto coloca o cinto: “e eu vou fazer o bolo”.

Rosa ressalta: “faça um bolo bem caprichado pro nosso irmão, senão ele fica uma fera e tu sabe que ele prende a gente. Se não fazer esse bo...”.

Marina vai pega outro cinto e diz: “aí eu chamo a polícia” (22ª visita, 31/08/2009).

A partir de categorias conhecidas pelas meninas (irmão e bolo), elas desenvolveram um argumento que vai bem além do que foi proposto no início o episódio. Da idéia de fazer um bolo, elas criaram uma situação que envolve violência e polícia. Não posso garantir apenas pelo episódio citado, mas posso supor, devido à convivência com elas, que esse tipo de argumento não faz parte de suas relações cotidianas, sendo exclusivo da construção imaginativa que elas colocaram para funcionar no jogo. Destarte, a ação protagonizada da criança podia tanto fornecer indícios de sua apropriação cultural, como ampliar essa assimilação através da interação e negociação com os outros brincantes.

O uso da imaginação na construção dos argumentos do jogo e da própria protagonização evidenciou-se também no excerto a seguir:

Episódio 11 – (Marina, Rosa, Cândida e pesquisador)

Marina, segurando o cavalinho de pau, aproxima-se de Cândida que está sentada no chão e fala: “aí veio um homem que era nosso pai e a gente não sabia”; ela se afasta de Cândida, anda em direção a uma árvore e pergunta: “quem é você?”, ela mesma responde com uma voz séria: “sou o pai de vocês”, ela volta correndo para perto de Cândida e fala euforicamente: “mãe eu encontrei nosso pai”.

Rosa chega à brincadeira, coça a cabeça, olha envergonhada e pergunta pra mim: “oh Rubis, tu quer fazer um papel?”;

Marina se aproxima de mim toda melindrosa e fala: “é, de ser o pai”, Rosa insiste: “Ô Rubis, por favor!”, Cândida também repete: “por favor”.

Mesmo sem eu dar qualquer resposta, Marina conclui: “ah tu é o pai”, Rosa pula perto de mim e confirma: “pronto!”.

Marina fala: “eu encontrei nosso pai”, e vai para perto de Cândida; elas conversam algo que não entendo. Então ela tom tímido e alegre: “que eu dou um abraço no meu pai, claro”, e corre em minha direção.

Marina volta para perto de Cândida que me olha um pouco envergonhada; Marina passa a mão na cabeça da menina e explica num tom triste: “é o nosso pai mãe”.

Cândida diz algo que não entendo, Marina retruca: “é sim”, Cândida rebate: “é não”, Marina afirma: “é sim, é meu pai!”.

Cândida responde enquanto sobe num dos brinquedos do parque: “seu pai não (incompreensível)”; Marina arremessa o cavalo de madeira que estava segurando, como se estivesse com raiva, e vai para o outro lado do brinquedo (10/09/2009).

O episódio se inicia com Marina desenvolvendo um argumento para o jogo, ela cria um personagem para a brincadeira. Nesse momento, vale ressaltar a importância da mediação simbólica presente na atividade imaginativa de Marina, seu argumento (situação imaginária) mobilizou todo o grupo. Através da linguagem, a menina evocou um personagem que não correspondia a nenhuma criança presente no local. A princípio, ela mesma protagonizou o papel evocado, com a chegada de Rosa, elas se colocaram no lugar e mesmo eu não representando o papel, Marina me envolveu no jogo e na sua ação protagonizada.

Criar um personagem que, inicialmente, não corresponde a nenhum brincante, é um indício importante da forma de operar com a linguagem que o jogo possibilita, através do

desenvolvimento da capacidade imaginativa, pois “é pela palavra que a criança garante a participação de objetos, sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes” (ROCHA, 2000, p. 84).

No episódio analisado (11), a partir do conhecimento de determinados papéis sociais (pai, mãe e filha) e de suas relações e funções cotidianas (a mãe cuida, o pai trabalha), as duas meninas elaboraram um argumento complexo: um pai que reaparece, a alegria da filha ao revê-lo, o drama entre mãe e filha, negação do pai pela mãe, o engano da filha. Presumo que elas evocaram imagens-recordação de pessoas do seu convívio e, através a partir delas, juntamente com a negociação dos companheiros, constrói novos papéis e relações no jogo. As brincantes se valeram tanto da apropriação do real na sua ação protagonizada, como da expansão do mesmo através da linguagem, da imaginação e da construção coletiva da brincadeira; o que acarretou na (re) construção de papéis e relações sociais.

O desenvolvimento da imaginação permite que a criança, através da linguagem, liberte-se cada vez mais de restrições situacionais no seu brincar, emancipando a criança de determinadas limitações: o uso de determinado objeto, a experiência social vivenciada pela criança, a necessidade de mais um brincante para o desenvolvimento do jogo etc. A criança tem em mãos uma potente ferramenta para ir além do que “é”, agindo e desejando mais que o seu meio cultural imediato e sua posição social lhe permitem.

A partir do que aconteceu no episódio 11, quando Marina assumiu o papel de filha e de pai, criando um diálogo entre eles, suponho que esse ir “além de si mesmo”, proporcionado pela imaginação no jogo, é um indício importante no processo de formação da singularidade, principalmente por permitir à criança ocupar outras perspectivas além da sua, visto que o reconhecimento do lugar do outro é condição para a consciência de si. Outro elemento importante é que Marina articulou as vozes do pai, da filha e do narrador na sua ação protagonizada. Através de suas mudanças no tom de voz e nas feições, a complexidade da protagonização da menina desenvolveu e sustentou a situação imaginária.

Esse desdobrar-se em outros e o conseqüente distanciamento de si que a imaginação proporciona à criança, também foi evidente em outros momentos. Adriana, por exemplo, num determinado jogo, referiu-se a si mesma da seguinte forma: “meu nome é Larissa”. Essa ação de adotar outro nome para si no jogo e de solicitar uma “inversão de papéis e posição” com o colega foi um indício interessante do processo de formação da singularidade, pois tal ação supõe o reconhecimento de si e do outro como “realidades” distintas que podem se aproximar e mudar de lugar.

Durante as ações protagonizadas no jogo, geralmente as crianças se tratavam ou pelo nome do papel social adotado (mãe, pai e filho), ou pelos seus nomes próprios. Partindo do pressuposto de que a formação da singularidade remete à imprescindibilidade do trato com “imagens do outro” para se construir e assumir “imagens de si”; houve um forte indicativo do processo de formação da singularidade, proporcionado pela imaginação, quando a criança adotava outro nome que não o seu próprio, ou o do papel, para interagir com os colegas no jogo. O processo de se identificar e se referir ao outro pelo nome do papel social indicou o distanciamento de si e o reconhecimento do lugar do Outro cultural, através da subjetividade anônima que o papel encerra.

Visto que a singularidade é um projeto social – a dimensão particular do sujeito surgindo da complexidade das relações sociais –, as análises desse tópico indicam que no jogo protagonizado o processo de singularização consistiu na relação entre imaginação e apropriação cultural da criança.

### **3.4 Singularidade e processos coletivos de criação**

Devido os argumentos, regras e papéis se integrarem como centros significantes do jogo protagonizado, o conceito empírico de análise “negociação de regras e papéis” foi um importante recurso pra inferir a singularidade das crianças a partir de suas interações. Ele também permitiu entender a utilização da imaginação como meio regulador das relações sociais no jogo. Esse processo (negociação) pôs em relevo a relação complementar e tensional entre a dimensão social e particular da conduta, assim como evidenciou a importância do grupo de brinquedo nos processos de apropriação cultural, imaginação e formação da singularidade.

Quando no jogo, as crianças não protagonizavam papéis instituídos socialmente (mãe, filha, pai, irmão, bebê, professora etc.), a negociação tornava a imaginação mais evidente. O próximo excerto é o trecho da transcrição de um jogo protagonizado por três meninas, no qual os papéis e regras foram construídos por meio do processo de negociação:

Episódio 12 – (Rosa, Marina e Adriana)

Rosa propõe: “não!... nós éramos gêmeas, nós éramos [só?] três super espiãs verdes”; Marina diz: “eu era a vermelha!”, Adriana completa: “eu era a amarela”; Rosa fala e gesticula com a mão: “eu era a verde... que tinha o poder da natureza”; Marina diz: “tá bom”; Adriana continua: “eu... tinha o poder das... das folhas

amarelas, Marina completa: “e do sol”, Rosa repete: “e do sol... tu era... tu tinha o poder do sol, eu tinha o poder da natureza e ela tinha o poder da...”

Marina completa fazendo um gesto com as mãos que lembra o telhado de uma casa: “de se casarem”; Rosa fala: “não! de florescerem”, ao mesmo tempo Rosa retruca “não!” e Marina fala: “é!”. Marina complementa gesticulando (espanando a mão na frente do rosto), ela tenta explicar: “florescer é se casarem a... assim!”; no meio dessa fala de Marina, Adriana grita: “coração, de coração, coração, coração!”; Rosa diz olhando para Marina: “se casarem, certo?”, Marina diz sorrindo de forma agradecida: “certo”.

Rosa: “ela era do coração fazia todo mundo ficar se apaixonado; Marina concorda, desce do galho e fala: “era e hoje eu ia fazer isso e vocês não sabiam. Adriana vocês não sabia que eu ia fazer hoje todo mundo se apaixonar”, ela continua descendo e enfatiza: “vocês não sabia que eu ia fazer todo mundo se apaixonar” (24ª Visita, 08/09/2009).

Nesse trecho, as crianças negociaram papéis e regras para iniciar a brincadeira. As meninas utilizaram um desenho de TV chamado “Três Espiãs Demais” como argumento do jogo, cada uma se identificou com a cor de determinada personagem. Ao escolher a cor de sua personagem, Rosa começou a elaborar o conteúdo do jogo, nesse momento, ela foi para além do desenho animado que serviu de referência, pois na série da TV as personagens não possuem super poderes, apenas ferramentas especiais. As outras meninas seguiram o mesmo movimento e elaboraram seus dons. Interessante como Rosa ajudou as amigas na elaboração de seus personagens.

Através da “negociação” surgiu um “drama”: Marina propôs um poder que ia contra o desenrolar da brincadeira de aventura. No entanto, Rosa se valeu da “negociação” para definir o poder de Marina. Suponho que, nesse momento, Rosa pretendeu tornar o poder de Marina mais coerente com os dos outros personagens e com o argumento do jogo. Portanto, ela sintetiza as sugestões das outras garotas na sua “negociação” (“*ela era do coração fazia todo mundo ficar se apaixonado*”); destarte, no discurso de Rosa se fizeram presentes as vozes das outras duas meninas.

Nesse tipo de jogo, a protagonização das crianças parecia se direcionar mais para a construção de um “eu-fictício” que para um papel social. Geralmente se partia de um argumento, uma situação imaginária para a brincadeira, daí se criava o jogo. Através da “negociação” se estabelecia as relações entre os papéis. Nessa brincadeira, a elaboração de regras era predominantemente interna ao jogo, pois os personagens criados não traziam em si regras implícitas e rígidas como nos papéis de mãe, irmã ou professora. Entretanto, os elementos dos papéis sociais também entravam na construção desses “eus-fictícios”, o que permitia que as regras de conduta dos papéis se fizessem presentes.

No episódio (12) analisado, as meninas constituíram seus “eus-fictícios” mesclando personagens da TV e papéis sociais. Principalmente Marina, que trouxe para o seu

personagem elementos dos jogos de relações familiares, os quais ela tinha mais intimidade.

No episódio a seguir, da mesma brincadeira, Marina criou uma regra para o jogo e as outras meninas a acompanharam:

Episódio 13 – (Rosa, Marina e Adriana)

Adriana está rodando no balanço, Marina se aproxima dela e fala mais uma vez: “Adriana tu não sabia que eu ia fazer todo mundo se apaixonar”; Adriana responde: “sei”; Marina se ajoelha na areia e diz: “tu não sabia, tá bom?”; Adriana desce do balanço e diz enfaticamente pra Marina: “e você não sabia que eu ia queimar todo mundo”, Rosa passa entre as duas e diz: “você não sabia que eu ia fazer a natureza pegar todo mundo”. Elas andam, Adriana diz: “o mistério da...”. Marina interrompe e explica: “eu fazia isso porque eu não sabia, porque eu era bebê, vocês eram grandes” (24ª Visita, 08/09/2009).

Marina, através da “negociação de regras e papéis”, tentou mudar o argumento do jogo, as outras duas meninas seguiram a lógica da amiga, mas mantiveram o contexto de aventura. Contudo, Marina enfatizou que o seu comportamento (“*de fazer todo mundo se apaixonar*”) devia-se ao fato dela ser bebê e não ter consciência dos seus atos, ao contrário das outras meninas que já seriam adultas. Marina usou várias estratégias durante essa brincadeira para transformar o argumento de aventura em relações cotidianas.

No decorrer do jogo, houve uma inversão de papéis e Adriana passou a ser “*ladrona*”, então, ela assalta a casa das outras meninas. Rosa a perseguiu e as duas simularam uma luta. Nesse momento, Marina se aproximou e tenta mudar o jogo através de sua protagonização: ela apontava o dedo para as meninas e fala “*plim! Se apaixonona*”. Contudo, sua ação protagonizada não ressoou de imediato, pois as meninas não coordenaram suas ações com a dela. Apenas depois de muita insistência de Marina é que elas a incluem na brincadeira. Segue excerto:

Episódio 14 – (Rosa, Marina e Adriana)

Rosa se levanta e diz para Marina: “a ladra tá fugindo bebê”, ela pula da árvore, corre em direção à Adriana e grita: “natureza!”; ao encontrar Adriana elas simulam uma luta, Adriana diz: “não! você não vai conseguir”; Marina se aproxima das meninas e diz: “mas eu fiquei grandinha”, Adriana faz um movimento de luta com o braço e diz: “iá!”;

Marina fica entre as duas meninas, toca em Adriana e diz: “*plim! Se apaixonona*”, toca em Rosa e diz a mesma frase; Adriana faz um movimento a fim de afastar o braço de Marina, que insiste: “ai eu fiz vocês se apaixonarem, mas vocês não virou o que tinha de ser, aí eu era ainda porque a...”. Por um instante as meninas param e parecem atender à regra de Marina.

Rosa interrompe Marina e diz pra Adriana: “aí tu ainda era ladrona”, as duas voltam a simular uma luta, Adriana diz: “iá!”, Rosa diz: “olha!”, elas dão chutes e socos.

Marina se aproxima novamente das meninas, aponta o dedo pra Adriana e diz: “*plim!*”; Adriana não deixa de lutar com Rosa; Marina continua: “*plim! Plim!*”; Rosa vai pra mais longe; Marina segura Adriana pelo braço e diz: “se apaixonona”, Adriana grita “iá” e corre em direção à Rosa; Marina segura sua mão e repete: “se

apaixona Adriana”. As três ficam juntas novamente, Marina fica entre elas, toca na cabeça das duas e diz: “se apaixonar!”.

Adriana e Rosa se dão as mãos, Rosa diz: “por enquanto, que ela está apaixonada, a gente leva ela pra a um único lugar que ela vai ficar”; Rosa leva Adriana pela mão para o escorregador grande (a prisão), Marina as segue.

Elas chegam ao escorregador e Marina diz: “Não, o baile era aí, tá bom? hoje vocês iam dançar e se beijavam”, Rosa diz para Adriana: “não, aí era onde... onde você ficava presa, porque a gente sabia que o encantamento não ia durar por muito tempo”. Rosa sobe a escada do escorregador e manda Adriana subir numa madeira que fica embaixo do brinquedo: “vai! Sobe Adriana!”, Adriana sobe e Rosa diz: “tem que subir logo, aí nós vamos dormir e tu saia”.

Marina e Rosa caminham para a árvore perto da cerca, Marina para de andar e diz: “não eu sou... aí eu era a super-heroína má”; Adriana desce do local onde estava e grita: “eu sai! Eu sai já!”.

Marina volta correndo segura na mão de Adriana e diz: “aí eu era tua irmã mal, que a gente era super-heroínas mal e as árvores era do bem, a gente começa brincando: o como vai ser legal (incompreensível) rá rá rá (risada)” (24ª Visita, 08/096/2009).

Logo no início do episódio, Marina fez sua primeira tentativa de mediar sua interação com as meninas (“*plim! Se apaixonar*”), porém, somente após algum tempo, com muita insistência, ela conseguiu que sua protagonização tivesse efeito quando as outras meninas coordenaram suas ações com as dela.

No início do episódio, quando chegou perto e iniciou sua protagonização, Marina ressaltou que já havia ficado “*grandinha*”. Essa explicação foi necessária, pois, anteriormente (episódio 13), ela havia elaborado a seguinte regra: ela faria todo mundo se apaixonar, mas as outras meninas não saberiam que ela fez isso, pois ela ainda era um bebê; ou seja, ela não tinha controle e consciência dos seus atos. Depois, no episódio 14, como pretendeu intervir intencionalmente no comportamento das outras personagens, o papel de bebê pareceu não ser suficiente; porém, mesmo mudando de posição, reelaborando e explicitando as regras, a protagonização de Marina demorou a ter efeito.

Ao estudar a ação protagonizada das crianças, percebi que algumas vezes, uma criança não gerava o efeito pretendido na ação das outras, como se sua protagonização não ressoasse na brincadeira. No caso do episódio 12, Marina conseguiu ser ouvida e influenciar no jogo, em outros casos, os brincantes pareciam sequer ouvir determinada criança. Então, concluo que a protagonização também deve ser condizente com a situação imaginária, o argumento, do jogo para ter algum efeito. A criança realiza a mediação pelo papel num contexto imaginário previamente acordado, caso ela não compartilhe das regras desse argumento sua ação tem menos chance de criar atividades conjuntas e coordenadas. Contudo, a criança também (re) criar novos temas a partir dos já propostos pelos colegas, ou até mesmo inventar outra situação imaginária e configurar outra brincadeira. Esse processo era um forte indício do seu processo de singularização.

Na brincadeira analisada (episódios 12, 13 e 14), Adriana e Rosa estiveram empenhadas na construção de “eus-fictícios” coerentes com o argumento de aventura. No início da brincadeira (episódio 12), elas se identificaram com as personagens espiãs de um desenho animado, porém, como já enfatizei, elas foram além desse referencial ao inventar super poderes e mudar o sentido do jogo: uma delas se torna ladra para que o jogo de aventura se tornasse mais eficiente. A “inversão de papéis” foi intensa: no início elas eram amigas, depois inimigas, apaixonaram-se, uma era bebê e cresceu, depois elas se tornaram vilãs e amigas novamente. Suponho que as meninas, mesmo de forma não intencional, experimentaram outros lugares sociais que não apenas aqueles que os jogos de casinha e do cotidiano possibilitam.

Desde o episódio 12, Marina apresentou um conflito entre sua motivação (papéis e argumentos de jogos do cotidiano familiar) e a motivação das outras duas meninas (jogos de aventura). O fato de ela escolher ser um bebê (episódio 10) enquanto as outras protagonizavam espiãs reforça minha inferência. Mesmo depois de ter abandonado esse papel e afirmado já ser grandinha, sua protagonização ainda indicava sua motivação, basta observar os elementos do seu discurso: paixão, baile e beijo. Deduzo, a partir desse jogo e do período de observação, que Marina não gostava de brincar de jogos de aventura, o que a fazia não compartilhar da (micro) cultura das crianças que brincavam dessa forma. Por outro lado, ela dominava muito bem os jogos com relações domésticas e cotidianas.

De certa maneira, ao tentar acabar com o conflito (a luta) entre os papéis das meninas propiciados pelo argumento de ação, sua “protagonização” e sua “negociação” ressaltaram cada vez mais o conflito entre as motivações (das meninas) e a dimensão individual e social de sua conduta (de Marina). Entretanto, ao invés desse “drama” impossibilitar o jogo, ele o enriqueceu, pois as meninas não pararam de brincar e negociar, ampliando, assim, os processos imaginativos. Marina, por exemplo, ao final do episódio 14, depois de não ter conseguido mudar o argumento do jogo, renegociou os papéis e o argumento (“*aí eu era tua irmã mau, que a gente era super-heroínas mau e as árvores era do bem, a gente começa brincando*”). Como as árvores tornaram-se suas inimigas, elas não precisavam mais brigar entre si. Mesmo não conseguindo alterar o argumento do jogo, ela evitou o conflito entre os personagens das crianças. Dessa forma, a motivação de Marina se integrou à das outras meninas, mas também as alterou. Tais processos, de ser mudado e mudar o outro e de transformar no que é seu aquilo que o outro lhe direciona, forneceram bons indícios do processo de singularização.

A partir dessa brincadeira (episódios 12, 13 e 14), os conceitos empíricos de análise “negociação” e “drama” me permitiram analisar a tensão entre as motivações das brincantes, assim como o processo de integração das dimensões individuais e sociais da conduta da criança no jogo. As regras elaboradas, a partir do argumento do jogo, impeliram e direcionaram a conduta das meninas. Marina foi a que mais entrou em tensão com o movimento do grupo, principalmente por preferir outra forma de jogo. Para continuar brincando, ela precisou se adequar às regras e argumentos criados pelas outras duas amigas. Contudo, ao final da brincadeira, ela reconstruiu a brincadeira e deixou a marca de singularidade no jogo. Dessa forma, através da “protagonização” e da “negociação”, ela transformou e integrou as dimensões individuais e sociais de sua ação.

As estratégias que Marina mobilizou durante esse jogo (episódios 12, 13 e 14) indicaram o processo de formação da singularidade. A tensão e integração de sua conduta ao movimento do grupo de brinquedo, como também da modificação do grupo a partir de suas negociações e criações foram indícios importantes. Destarte, a análise das interações nessa brincadeira evidenciou a permanente tensão e complementaridade das tendências individuais e sociais da criança (ELIAS; SCHRÖTER, 1994).

Quanto à relação entre apropriação cultural e imaginação, a partir da análise dessa brincadeira, elaborei algumas reflexões. A protagonização e a negociação são dois processos quase que integrados no jogo protagonizado com “eus-fictícios”, algumas vezes as crianças passavam mais parte do tempo negociando regras e papéis que realizando ações protagonizadas. Como já ressaltai, nos jogos em que a (macro) cultura se faz mais presente e alguma criança (ou todas) possui um conhecimento cultural mais apurado sobre um papel ou atividade cultural, o jogo acontece de forma mais coerente. Uma vez conhecidos e compartilhados argumentos e *ethe* dos papéis, a criança consegue coordenar sua protagonização com a ação dos outros brincantes mais facilmente.

Independente do tipo de mediador simbólico (“eu-fictício” ou papel social) usado pelas crianças nas interações no jogo haverá sempre a possibilidade de surgir o “drama”. Entretanto, defendo que no jogo protagonizado com “eus-fictícios” esses momentos dramáticos são mais frequentes, pois construir um *ethos* do personagem na interação é mais difícil. Visto que vários elementos entram na formação desse tipo de mediador, havia possibilidades maiores de “ruídos” devido à heterogeneidade de compreensões, significações e discursos.

Dessa forma, as crianças podem lidar, retomando Maingueneau (2008), com *ethe* que não possibilitam uma ligação direta com os estereótipos sociais. No jogo protagonizado,

elas não têm como meta apenas a interpretação de um papel social, mas a reconstrução das relações sócias entre as pessoas. Nesse processo de reconstrução, a ação protagonizada da criança vai muito além do desempenho de um papel instituído e revela a complexidade do agir humano – creio ser essa sensibilidade a que a Heller se refere ao falar da relação entre a criança e o papel social<sup>9</sup>. Por esse motivo, os processos de negociação são mais frequentes e, geralmente, tomam mais parte do jogo que a protagonização em si. As ações e interações, ao fugirem dos clichês e estereótipos, tornam-se mais complexas e precisam ser constantemente reelaboradas e negociadas pelo grupo e por cada criança.

Vários elementos da cultura foram trazidos e experimentados pelas crianças no jogo analisado (episódio 12, 13 e 14): a relação entre bem e mau, a noção de ladra, de irmã, de prisão, a espontaneidade no comportamento do bebê. O fato das crianças trazerem elementos da (macro) cultura para o jogo não contradiz minha inferência de que os jogos com “eus-fictícios” são mais fluídos e permitem uma maior liberdade para construção de novas significações. Parto do pressuposto, defendido por Vigotski (2003), de que a imaginação não é oposta à realidade, mas que a utiliza como produto bruto e pode subvertê-la. Então, não é a ausência de referência ao real que torna o jogo protagonizado mais aberto, mas sim a forma como a criança cria e experimenta essas referências. Na brincadeira das meninas, as noções de bandido, mocinho, namoro, paixão, bebê e prisão estão presentes, mas a forma como elas reelaboram essas noções é o ponto principal. Através da negociação de regras e papéis como espaço de compartilhamento e construção de sentidos, as crianças elaboraram processos criativos de apropriação e produção de cultura e realidade.

### **3.5 Singularidade e a relação eu/outro**

A relação eu/outro se fez presente em todas as análises realizadas até o momento, principalmente devido à interação entre as crianças ser meu foco. Nesse tópico, analiso essa relação a partir dos processos de aproximação e distanciamento do outro, principalmente através dos conceitos empíricos de análise “negociação” e “drama”.

De acordo com o que expus no tópico anterior, a negociação de regras e papéis era o momento propício para a emergência de “dramas” no grupo de brinquedo, mas também

---

<sup>9</sup> Vide citação da autora no início da página 69

permitia negociações, aproximações e coordenação dos vários pontos de vista e da heterogeneidade dos discursos. Essa aproximação junto ao outro se evidenciou também através do conceito empírico de análise “inversão de papéis”, que tratarei mais à frente.

O “drama” ocorria principalmente quando a tensão entre motivações era muito grande acarretando numa ruptura de consenso e coordenação de ações no jogo. Dessa forma, papéis e regras precisavam ser repensados para que as crianças pudessem novamente estabelecer uma atividade conjunta.

Num determinado jogo, o “drama” surgiu devido à disputa por um objeto (o cabo de uma vassoura de brinquedo que foi transformado numa espada), segue excerto (esse episódio acontece exatamente após o episódio 04, na página 83):

Episódio 15 (Rosa, Marina, Cândida e Patrícia)

Marina reclama: “Oh Rosa!”, ela pula, toma o cabo de Rosa e entrega pra Adriana; Rosa retruca: “É que tu só quer ter uma espada”; Marina explica: “Não Rosa, a espada é invisível”; Rosa questiona: “A espada tem que ser invisível, é?”.

Marina muda de idéia: “tá bom, esse vai ser o miolo da tua”, ela se abaixa e tenta pegar a vassoura de Adriana, mas a menina não deixa, pegando, então, a vassoura de Patrícia, Marina diz: “ô Patrícia me pode fazer uma coisa, só uma coisa?”. Marina não consegue tirar o cabo da vassoura, ela pede minha ajuda; eu retiro o cabo da vassoura e os entrego para ela.

Marina fica com o cabo, devolve a vassoura para Patrícia e diz: “pronto pode varrer”; Marina diz pra Rosa: “Pega o pau da... do outro que essa vai ser a minha espada”; Rosa reclama: “Hein! só porque é tua?”; Marina alega e aponta pra Adriana que está com a outra vassoura: “hei pega da outra que também tem”.

Rosa vai pra cima de Adriana e diz: “me dá”; Adriana puxa a vassoura pro lado, e diz: “não”; Rosa insiste: “me dá!”; ainda sentada, Adriana tenta encaixar o cabo na vassoura e retruca: “não!”; Rosa repete: “me dá”; Adriana responde: “não”;

Marina fala para Adriana: “então você não quer ser a mosqueteira, que ser a faxinadeira”; Rosa concorda: “é! Quem num... num dá a espada fica sem ser mosqueteira”; Adriana retruca: “mas é porque eu peguei primeiro, uai!?”; ela se levanta e Rosa a segue.

Rosa fala enquanto se ajoelha próximo à Cândida: “não! é só... só... só... só tá... só ta é... Ó tira ela de ser mosqueteira viu rainha, de qualquer maneira se ela num vai deixar eu ser uma”

[...]

Adriana anda pela casa, girando o cabo da vassoura, Rosa a segue e diz: “me dá! me dá!”. Marina corre e tenta tomar o cabo de Adriana, elas conversam algo que não entendo.

Cândida grita: “para de briga”; Adriana desce da casa pelo escorregador, levando o cabo e grita do chão: “sua abestada! Burra!”; Rosa pega uma bola e diz: “vamos jogar o canhão nela, Tum Tum, canhão”, então joga a bola na direção de Adriana.

Rosa volta-se para as amigas e diz: “mosqueteiras, nós temos nossa primeira missão” (25ª visita, 10/09/2009).

Rosa havia transformado objeto em espada (ver episódio 04), contudo Marina a impediu de utilizá-lo, entregando-o para Adriana e alegando que a espada tinha que ser invisível. Porém, ela (Marina), talvez devido ao questionamento de Rosa (“*A espada tem que ser invisível, é?*”), mudou de idéia e fez uma espada a partir do cabo da outra vassoura que

estava com Patrícia. Rosa, suponho que se sentindo injustiçada, questionou Marina que, por sua vez, mandou Rosa pegar o cabo da outra vassoura de Adriana. Então, iniciou-se o “drama”, Rosa e Adriana começaram a disputa pelo cabo da vassoura. Como Adriana não o entregou à Rosa, Marina interveio propondo uma “inversão de papel” (“*então você não quer ser a mosqueteira, que ser a faxinadeira*”), a fim de fazer Adriana desistir do objeto.

Por não possuir o brinquedo (espada), Rosa se sentia não caracterizada no papel, isso fez com que ela propusesse à Cândida, a rainha do jogo, que também tirasse Adriana do personagem (“... *Ó tira ela de ser mosqueteira viu rainha, de qualquer maneira se ela num vai deixar eu ser uma*”). O interessante, nesse episódio, é que Marina e Cândida se referiram ao argumento do jogo para tentar resolver o “drama”, elas criaram regras que levassem a outra menina a desistir do objeto em troca de permanecer no papel e no jogo.

Adriana, por sua vez, trouxe para dentro do jogo uma lógica e um discurso muito comum entre crianças e professoras daquela escola (“*mas é porque eu peguei primeiro, uai!?*”) – A criança que pegasse um brinquedo primeiro tinha o direito de ficar com ele. Caso houvesse o interesse de outra criança pelo mesmo objeto, elas teriam que negociar, mas a segunda não poderia tomar o brinquedo da primeira. Essa norma de conduta fazia parte do acordo de convivência que professoras e crianças elaboraram.

A relação entre os contextos “de fora e dentro” do jogo é importante para entender esse episódio e o “drama” que emergiu nele. Primeiro, uma pergunta: por que o “drama” não se intensificou entre Rosa e Marina no início do episódio?

Marina foi quem “armou” toda aquela situação, mas, em nenhum momento, Rosa reivindicava o objeto dela. Embora Rosa tenha questionado Marina, ela não desobedeceu às orientações da colega. Contudo, o mesmo não aconteceu na interação entre Rosa e Adriana, que acabaram discutindo.

Respostas plausíveis para essa pergunta se encontram dentro e fora do jogo. Dentro do jogo: através de sua imaginação, Rosa transformou aquele objeto num símbolo que caracterizava sua personagem. Portanto, sua motivação no jogo estava ligada àquele brinquedo, o que explica a reação dela quando Adriana se negou a devolvê-lo. Contudo, fora do jogo: as relações de amizade e atrito que aconteciam nas atividades não lúdicas foram decisivas para a emergência do “drama” entre Rosa e Adriana.

Apesar de não realizar um estudo mais rigoroso sobre o tema, durante as observações da turma em outras atividades (não lúdicas), entendi um pouco sobre a dinâmica das relações entre as crianças. Marina e Rosa eram amigas muito próximas no cotidiano e geralmente brincavam juntas. Marina ocupava uma determinada posição entre as meninas da

turma que eu denominei como “criança-referência”. Essas crianças sempre eram convidadas a participar dos eventos do grupo, sendo aceitas de uma forma bem ampla pela turma, elas também exerciam determinado tipo de liderança sobre outras crianças.

Essa posição de “criança-referência” também se expressava dentro do jogo. Por exemplo, no episódio analisado, o fato de Marina ter sido uma das crianças que mais se valia da “negociação de regras e papéis”, direcionando a brincadeira, parece corroborar minha inferência. Presumo que esse era um dos elementos que impediu o “drama” na interação entre Marina e Rosa.

No caso de Rosa e Adriana, discussões e desavenças eram constantes no cotidiano escolar. As palavras que Adriana utilizou (“*sua abestada, burra*”) para se referir à colega, quando da ruptura, são indicativas dessa assertiva. Acredito que esse foi um dos elementos que contribuiu para que o “drama” aflorasse entre as duas meninas, a ponto de uma delas sair da brincadeira.

A partir do conflito intersubjetivo houve uma ruptura e um distanciamento na relação eu/outro de Adriana e Rosa. Nenhuma das duas meninas cedeu em suas posições e desejos em prol da outra, não houve consenso. Por sua vez, entre Rosa e Marina a proximidade ainda se manteve como característica principal da relação eu/outro. Rosa não se voltou contra Marina, apesar dela ter criado aquela situação ao tomar a espada de Rosa no começo do episódio e dá-la à Adriana. O fato de Marina ter ajudado a amiga no embate com a outra brincante demonstrou ainda mais proximidade entre as duas.

Marina e Rosa se valeram da imaginação, através da “negociação de regras”, para subjugar Adriana e fazê-la devolver o bastão, mas também usaram de outros meios: tomar o objeto pela força, por exemplo.

Apesar de recorrer às relações cotidianas para entender o “drama” dentro do jogo, não perco de vista que o lúdico permite à criança experimentar riscos que não seria possível experimentar no plano do real; pois, na brincadeira, as conseqüências das ações podem não interferir fora dessa atividade (COSTA, 2003). Ficou claro que Adriana rompeu essa lógica, ao levar o “drama” para além do plano lúdico (“*sua abestada! Burra!*”). Entretanto, quando Rosa atirou a bola (que virou uma bala de cachão) em Adriana e enfatizou que ela seria a inimiga no jogo (“*mosqueteiras, nós temos nossa primeira missão*”), ela não levou a discussão para o plano real ou pelo menos não totalmente, como o fez Adriana. Dessa forma, Rosa não a excluiu de sua situação imaginária. Isso indicou que ela ainda reconhecia o lugar da menina como brincante, o que pressupõe uma abertura para que a reaproximação ainda permeasse a

relação eu/outro delas. Ao invés de não fazer mais parte da brincadeira, aos olhos de Rosa, Adriana se tornou outra personagem.

Algum tempo após o final do episódio 15, Através da abertura que a situação fictícia criada por Rosa proporcionou, Adriana se reaproximou do grupo através da “negociação de regras e papéis”, segue excerto:

Episódio 16 – (Cândida e Adriana)

Cândida está sentada no começo da escada da casa da árvore. Adriana se aproxima de Cândida e diz: “hoje eu vou assaltar a tua casa, faz de conta que vocês não sabem. Aí... aí eu boto o pau de novo e aí a gente vai ser como era”; então caminha em direção ao escorregador e diz: “tu avisa isso pra Rosa”, ela pára perto do escorregador e sai para o pátio (25ª visita, 10/09/2009).

O desejo de continuar brincando e se reaproximar das meninas esteve presente na “negociação” de Adriana. Interpreto de duas formas a referência que ela fez à Rosa (“*tu avisa isso pra Rosa*”) ao final desse episódio: por um lado, expressou a vontade de fazer as pazes com a colega, por outro, significou o não esquecimento da tensão existente entre as duas. A “inversão de papéis” subentendida no seu discurso, quando Adriana relatou sua nova função na brincadeira, trouxe a possibilidade de uma “inversão de posição” perante o grupo (“... *aí a gente vai ser como era*”).

A “inversão de papéis e posição” foi outro conceito empírico de análise importante para entender essa brincadeira, pois ele remete à idéia de que a ação lúdica da criança acontece tanto no plano ficcional como real (COSTA, 2003). Como insisti nos parágrafos acima, a dinâmica das relações não lúdicas se expressou nas interações lúdicas das crianças nos episódios analisados. Entretanto, por mais que essas relações cotidianas participem do jogo, elas não determinam essa atividade. Uma das principais características do lúdico é a (re) criação de papéis e argumentos que podem tanto ser expressões, como experimentações, ou oposições das vivências cotidianas. Assim, por exemplo, a posição que alguém assume perante outro em situações não lúdicas pode tanto transparecer como ser redimensionada dentro do jogo, o que acarreta numa “inversão de posições”.

A heterogeneidade presente no discurso de Adriana (“*hoje eu vou assaltar a tua casa, faz de conta que vocês não sabem. Aí... aí eu boto o pau de novo e aí a gente vai ser como era*”) destacou ainda mais a abertura polissêmica que o enquadre lúdico permite (COSTA, 2003), daí porque é possível roubar a casa de alguém e, ao invés de subtrair, deixar algo. Assim como assumir um papel de inimigo, na ficção, para se reaproximar na realidade e na brincadeira.

A partir da análise dessa brincadeira (episódios 15 e 16) e de outros dados, infiro que o “drama” gera uma ruptura que pode acarretar em várias conseqüências, a saber: o término da brincadeira, o atrito entre as crianças fora da situação de jogo, e/ou a transformação da brincadeira, o que aconteceu no caso analisado. A forma como se lida com a resolução, ou não, do “drama” indica as duas facetas da relação eu/outro analisadas nesse tópico: afastamento e aproximação do outro.

A “negociação de regras e papéis” realizada pelas crianças, nos episódios (analisados 15 e 16), redimensionou o “drama” e possibilitou uma nova configuração da brincadeira. Mesmo tendo havido uma ruptura, o lugar do outro (na figura da brincante Adriana) foi mantido pelo (e necessário para o) desenvolvimento da situação imaginária. Interessante que antes do início dessa brincadeira, quando todas eram mosqueteiras e amigas, Rosa falou: *“ei alguém tem que ser a ladrona que é pra gente entrar em ação, né?”* (25ª visita, 10/09/2009). O lugar ocupado por Adriana na “inversão de papéis”, já havia sido previsto como necessário. Dessa forma, a “negociação” proporcionada pelo “drama” permitiu que formas criativas de aproximação ao outro fossem elaboradas.

As crianças usavam um discurso muito típico quando o “drama” surgia na brincadeira: *“assim eu não brinco mais com você”* (ou *“então não brinco mais com você”*) e *“e não sou mais seu amigo”*. Esses discursos parecem corroborar com a hipótese da influência das relações cotidianas nas interações lúdicas das crianças. Eles também trazem em si uma contradição quanto à relação eu/outro. Na medida em que marcam e são frutos do “drama”, o que pressuporia uma ruptura e distanciamento do outro, elas também são meios de manter a aproximação ao outro, mesmo que seja subjugando-o pela “chantagem”.

O movimento de aproximação do outro e distanciamento de si se evidenciava também a partir do conceito empírico de análise “inversão de papéis”. Em alguns jogos, as crianças propuseram mudar de lugar umas com as outras, referindo-se diretamente ao nome do colega (Marina, por exemplo, falou para Rosa: *“eu me chamava Rosa, tu Marina”*). Embora, essas “inversões” não tenham gerado nenhuma brincadeira mais elaborada, elas serviram como indícios do processo de formação da singularidade. A possibilidade de se colocar no lugar do outro é uma premissa fundamental para o desenvolvimento de um comportamento ético – uma forma de agir que leve em consideração a perspectiva de outrem. Assim, a “inversão de papéis” na forma de inversão ou troca de lugar com outro brincante está relacionada com a formação da singularidade, caso entendamos aproximação e afastamento do outro como seus processos constituintes. Quando a criança convidava o outro a mudar de

lugar com ela isso indicou o reconhecimento do eu como “nãoutro” e do outro como “nãoeu” (WALLON, 1971).

No “drama” a alteridade surge como elemento imprescindível da brincadeira. A partir do surgimento do conflito intersubjetivo, principalmente devido à tensão entre motivações antagônicas, as crianças precisaram renegociar suas posições perante o outro dentro e até mesmo fora do jogo. Através dos processos de distanciamento e aproximação ao outro que o “drama” propicia, o processo de singularização se intensifica. A criança é obrigada a lidar com o outro nos processos de “negociações de papéis e regras” e no conflito, mas não apenas “o outro amigo companheiro” do dia-a-dia, relação entre Marina e Rosa, mas também aquele “outro desestruturante”, relação Adriana e Rosa, que pelas circunstâncias faz parte do mesmo grupo de brinquedo. A unicidade do sujeito surge exatamente da relação única que se estabelece nele entre identidade e alteridade (WULF, 2003). Daí porque, apesar das desavenças, ainda se brinca com esse outro, ainda se deixa uma abertura para que ele mantenha-se próximo na sua diferença – desse outro depende a própria singularidade do sujeito.

A brincadeira parece-me uma atividade propícia para lidar com essa alteridade que constitui e assola ao mesmo tempo, principalmente pelo jogo incitar a criança a se (re) conhecer a partir do outro, processo do qual resulta sua própria singularidade.

### **3.6 Singularidade e relações de poder**

As relações de poder entre as crianças também foram um dos principais pontos de análise do “drama”. Entendo como “relação de poder” as interações em que determinada criança exerce uma forma de autoridade sobre outra a fim de comandá-la e direcionar a brincadeira. Na brincadeira anterior (episódio 15 e 16), Rosa aceitou as interferências de Marina (quando ela tomou sua espada e devolveu para Adriana, por exemplo), mesmo quando sua motivação se opunha a dela, o que evidenciou a “autoridade” que uma exercia sobre a outra. Geralmente, Marina direcionava os jogos que realizava junto com Rosa. Embora a amizade entre elas fizesse com que Rosa adotasse uma postura mais paciente e submissa, o “drama” também permeavam suas brincadeiras, principalmente devido a essas relações de poder.

Num determinado dia, (22<sup>a</sup> visita, 31/08/2009), Rosa e Marina estavam brincando de irmãs gêmeas no cantinho da dramatização. Marina assumiu uma postura bem mais autoritária, monopolizando os utensílios da cozinha e limitando a ação da colega. Marina usou determinadas frases de efeito para convencer a amiga a seguir suas regras: “*tá irmã, sempre tem um... sempre você escolhe umas coisas e é de nós duas*”, “*ah hoje é que é meu dia de cozinhar né? Amanhã é o dia de você cozinhar...*”, “*a cozinha não é só tua irmã. Todas essas panelas foi você que comprou*”. Suponho que pelo uso dessas frases, Marina tentava fazer Rosa crer não estar se comportando como uma irmã deve ser, sendo que acontecia exatamente o oposto: Marina é quem não conseguia estabelecer uma relação igualitária, mesmo assumindo o mesmo papel que a amiga. Contudo, Rosa tentava não atender a todos as ordens e orientações da amiga, talvez por entender que elas estavam numa posição de igualdade, devido a desempenharem os papéis de irmãs gêmeas.

Marina geralmente adotava o papel de mãe nas brincadeiras, porém, ao participar de um jogo no qual o argumento era a relação entre duas irmãs gêmeas, sua motivação entrou em conflito com o papel adotado e o alterou, na medida em que também foi alterada por ele. Mesmo ao ter adotado uma conduta mais autoritária, parece-me que ela tinha consciência que o papel de irmã não admitia tal postura, então, buscou discursos coerentes com o papel adotado, mas que também possibilitassem dar conta de sua motivação em comandar o jogo.

Com essa análise destaco uma dimensão importante do “drama”, a saber: ela podia surgir tanto do conflito entre as motivações de diferentes crianças, como da tensão entre a motivação da própria criança e o papel adotado.

Retomando a concepção do papel social como mediador da interação entre as crianças no jogo, vale salientar que qualquer instrumento de mediação é tanto um recurso como uma restrição da ação do sujeito sobre o mundo e os outros (WERTSCH, 1999). Dessa forma, o “drama” entre criança e papel adotado se constituía quando a criança não conseguia dar conta do viés pessoal (assumir determinado papel, comandar) e social (coordenar suas ações com as dos brincantes através do argumento, obedecendo às regras do papel e do jogo) da sua motivação através da protagonização de determinado papel.

As duas dimensões da motivação da criança podem se integrar, caso haja consonância entre ela e com o mediador usado e a situação imaginária elaborada. A partir de então, como Vigotski (2007) e Elkonin (2009) preconizavam, a regra pode se tornar o desejo da criança. Contudo, na brincadeira de irmãs gêmeas, o recurso (mediador) simbólico (papel de irmã gêmea), na medida em que possibilitou a brincadeira entre as meninas e o desenvolvimento do argumento, limitou e modificou a motivação de Marina. A ponto de fazer

com que ela, talvez por não ter conseguido vencer a restrição do mediador, sugerisse uma “inversão de papéis”:

Episódio 17 – (Marina e Cândida)

Marina propõe: “vamos brincar de pai, mãe e filho?... Eu sou a mãe, tu é a filha”, ela fala sorrindo e continua raspando; Rosa retruca: “Não, nós duas éramos as mães que nossas filhas tínhamos morrido”; Marina se opõe: “não, tinham morrido não, tu era a minha filha. E eu que colocava no forno” (22ª visita, 31/08/2009).

Devido ao “drama” que se estabeleceu entre Marina e o papel de irmã gêmea, ela propôs uma “inversão de papéis” que a colocou numa posição de comando mais evidente. Rosa tentou contrapor outra “mudança” à de Marina, a fim de manter a igualdade entre os papéis, mas Marina negou e ainda ressaltou sua autoridade ao assumir o papel de mãe (“*E eu que colocava no forno*”).

Saliento que Marina, ao participar da brincadeira de irmãs gêmeas, experimentava, mesmo com a tensão evidente entre ela e o papel de irmã, uma “inversão de posição” em relação aos outros jogos aos quais ela assumia sempre o papel de mãe; como também em relação à sua conduta cotidiana de ser uma criança que exercia uma liderança sob as outras meninas e principalmente sob Rosa. Embora ela ainda exercesse sua autoridade sobre Rosa no referido jogo, ela precisou de meios indiretos para fazê-lo, devido às especificidades do papel.

Rosa, por sua vez, também experimentou uma “inversão de posição” no jogo de irmãs gêmeas. Cito a seguir um trecho do diário de campo referente à observação do comportamento de Rosa momentos antes do jogo:

Diário de campo

Rosa estava muito inquieta e raivosa hoje. Ela brigou com Cândida, batendo com a palma da mão várias vezes na cabeça da menina. Também brigou com Adriana e enfatizou que apenas Marina era sua amiga (vale ressaltar que elas, Rosa e Marina, brincaram juntas quase todo o intervalo). Ela saiu da roda várias vezes e as professoras até tentaram conversar com ela, mas a menina falou que estava “chateada”. Aproximei-me dela no cantinho dos blocos, ela atirou um chapéu de engenheiro em mim. Perguntei o porquê daquele ato. Ela respondeu que estava tentando acertar minha mochila (que estava ao meu lado). Falei que era preciso ter mais cuidado, pois aquele capacete podia machucar alguém (22ª visita, 31/08/2009).

Através da “inversão de posição”, o comportamento “zangado” de Rosa não se expressou dentro do jogo. Ela assumiu uma postura bem mais calma e passiva que aquela apresentada antes da brincadeira. Mesmo propondo uma dinâmica mais igualitária entre os papéis, ela tentou se impor contra os mandos de Marina na brincadeira, mas sem embate

direto com a mesma. Contudo, num determinado momento da brincadeira, a tensão entre Marina e Rosa aflorou. Segue excerto:

Episódio 18 – (Marina e Cândida)

Rosa vai em direção a uma rede que está armada: “eu vou, eu vou, eu vou dormir”, e entra nela; Marina fala: “pois vá fa...”, vê Rosa na rede, vai pra perto da menina e grita: “hei, que seja a última vez, na minha cama”; Rosa alega: “essa é minha cama”. Marina fala em tom de contestação enquanto volta para o fogão balançando a panela que segura: “ah tu quer tudo pra tu, é Rosa?”; Rosa fala: “é que tu dormia lá no terreno”; Marina se vira para Rosa e retruca com tom enfático, voltando-se novamente para o fogão: “não, num quero dormir não.”.

Rosa, que estava deitada na rede, senta-se e fala um pouco afobada: “certo, tu dormia aqui e eu dormia aonde menina?”.

Marina não responde com palavras, porém vai até à mesa que fica ao centro da sala, deita-se nela e fecha os olhos (sugerindo que Rosa durma naquele local).

Rosa fala indignada: “olha isso daí é chato viu, Marina? Ficar assim toda hora”. Marina volta para o fogão e: “mas eu num só ia ficar um minuto? Que era de noite”, ela levanta a mão segurando a panela e aponta para o céu (22ª visita, 31/08/2009)

Marina, mais uma vez, tentou monopolizar os objetos do cantinho da dramatização e ainda utilizou a estratégia de inverter a situação, quando tentou fazer com que a outra menina se sentisse egoísta (“*ah tu quer tudo pra tu, é Rosa?*”). Não concordando com a proposta de Rosa, ela usou outro discurso (“*então eu num brinco mais com você*”). As crianças comumente se valiam desses discursos para barganhar seus desejos e motivações no jogo. Essa ameaça também pode ser entendida como um recurso para o controle das relações de força no jogo, pois ela enfraquece a posição do outro.

Rosa, indignada com as condições que a amiga impôs, fez uma referência à conduta egocêntrica da colega (“*olha isso daí é chato viu, Marina? Ficar assim toda hora*”). No entanto, não sei se estrategicamente ou de forma inconsciente (tendo mais para essa segunda opção), Marina entendeu a pergunta que a colega fez não como uma avaliação de sua conduta dentro do jogo, mas como se referindo ao tempo que ela ficaria dormindo na rede (“*todo o tempo*”). Então, através de uma reflexão metalingüística, Marina responde à amiga que ficaria apenas um minuto, pois o tempo no jogo é diferente do tempo fora dele.

Que indícios essas relações de poder (e autoridade) entre as crianças fornecem do processo de formação da singularidade? Parece-me que a resposta a essa pergunta aponta para dois momentos interligados do mesmo processo.

Primeiro, a postura de Marina ao mesmo tempo em que marca seu espaço pessoal como algo distinto, também acarreta numa não diferenciação entre ela e a amiga. Para Wallon (1971, p. 237), “a frágil distinção entre o teu e o meu, permite à criança lançar a um ser, mais ou menos fictício, a responsabilidade que lhe pesa, e mudar sua atitude de acusado para

acusador”. Os discursos utilizados por Marina (“*ah tu quer tudo pra tu, é Rosa?*”) para acusar a outra menina de ser egoísta, quando na verdade era ela que tentava monopolizar os objetos e ações no jogo, pareceram-me um forte indicativo da coerência do postulado do autor referido e um indício da “confusão” entre o eu e o outro.

O grande paradoxo é que a criança recorre ao mimetismo afetivo entre o eu e o outro, para delimitar sua vontade. O distanciamento do outro acarreta numa aproximação necessária, pois nesse estado de proximidade, ou “indiferenciação”, encontra-se a gênese do processo de singularizar-se. Dessa forma, a recorrência “a estados menos diferenciados de consciência pessoal” (WALLON, 1971, p. 251) é sempre uma possibilidade a qualquer momento do processo de formação da singularidade.

Tal assertiva se aproxima das teorizações de Vigotski (2000, p. 26) acerca da “estrutura social da personalidade”, ou seja, do processo de individualizar-se a partir do social e da cultura. A relação singular que a pessoa estabelece consigo, sua regulação psicológica, origina-se da internalização das mediações simbólicas que o outro direciona a ela e que ela direciona ao outro. A mediação não acontece entre duas instâncias distintas que interagem, mas é devido ao processo de mediação que os dois termos da relação (o eu e o outro) são definidos.

A segunda forma de responder à pergunta aponta para a autoridade que uma criança exerce sobre outra como um indício do processo de formação da singularidade. Parece-me que a conduta “egocêntrica” de Marina é um desses indícios. O uso dos pronomes “meu”, “eu”, “tu” e “teu” indica uma fase de conhecimento objetivo da diferença e distinção entre si e o outro. Segundo Wallon (1971, p. 249), “o desdobramento efetuado entre sua personalidade a dos outros, incita a criança a experimentar o poder da sua, utilizando todas as circunstâncias favoráveis”.

Na brincadeira analisada, Marina exerceu sua autoridade, o poder de sua personalidade sobre Rosa, até mesmo pela duplicidade de suas reações (WALLON, 1971). Ao se valer de um discurso de “vítima”, ela mascarou a intenção e motivação de dominar. Uma ressalva é necessária nesse ponto, não é minha intenção atribuir julgamento de valor moral da conduta de Marina ou de qualquer criança no jogo. Meu foco de análise é a interação entre as crianças, a complementaridade que elas estabelecem nas suas relações. Marina comanda por que tem alguém que obedece. Todavia, essa relação não é simples. O “drama” constitui o seu desenrolar. Rosa nem sempre cedia aos mandos de Marina e questionava a conduta da amiga. No próprio jogo analisado, após muitas negociações, Marina através de uma “inversão de papéis” experimentou uma “inversão de posição”. Ela se tornou a filha da brincadeira e

obedeceu à Rosa, o que ressalta a experimentação como um das principais características do jogo.

As relações de poder (autoridade e submissão, no caso) são indícios do processo de formação da singularidade, principalmente por estarem na base desse processo. Como esclarece Vigotski (2000, p. 26):

Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. *Homo duplex*. Daí o princípio e método da personificação na pesquisa do desenvolvimento cultural, isto é a divisão das funções entre as pessoas, personificação das funções: por exemplo, atenção voluntária: um domina – outro está dominado.

Nessa citação, apesar de um tanto confusa, por se tratar de um manuscrito, o autor pressupõe que a origem das funções psicológica superiores consiste na internalização pela pessoa das relações sociais. Tais relações são contraditórias, desiguais, e a isso se deve às contradições das formas de ação singular, dito de outra forma, o pensamento é contraditório porque o coletivo também o é.

A singularidade humana é dialeticamente marcada por tensões e contradições. O fato das relações entre as pessoas terem essas características contraditórias faz com que a forma como a pessoa se singulariza – relaciona-se consigo mesma ao internalizar as significações das relações sociais – também mantenha o drama social na esfera privada. Daí porque “a pessoa não é uma unidade, mas antes alguém que é constituído de muitas partes contraditórias que são fragmentadas e que têm, cada uma, seu próprio desejo de agir” (WULF, 2003, p. 203).

O *homo duplex*, ao qual Vigotski (2000) se refere na citação acima, é a encarnação de diferentes funções e relações sociais no indivíduo. Esse processo faz com que a contradição permeie a singularidade do homem e suas formas de (auto) regulação psicológica. Na brincadeira analisada, a duplicidade da reação de Marina ao assumir e confundir, através do seu discurso, o papel “daquele que manda” e “daquele que se submete” é uma evidência do “drama” e da contradição constituintes do processo de formação da singularidade.

No jogo protagonizado, as relações sociais que as crianças estabelecem no cotidiano, assim como as relações sociais mais amplas condensadas nos papéis sociais adotados, podem ser confirmadas, reproduzidas, negadas ou transformadas através das interações lúdicas. A forma como essas diferentes relações se configuram na brincadeira permite que a criança experimente outros lugares e posições sociais, como também possibilita que ela constitua e expresse o “drama” de seu processo de singularização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Remeto-me à introdução do trabalho para iniciar minhas considerações, resgatando principalmente a problemática que me incitou na realização dessa pesquisa. Ao partir do pressuposto de que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento psicológico se dá apenas em situações de interação com outros seres humanos, pesquisar como a singularidade surge nessas relações me pareceu uma questão interessante.

Parti de alguns objetivos para dar conta dessa questão. O principal (geral) deles foi entender o processo de formação da singularidade de crianças, a partir das interações que elas estabelecem na situação de jogo protagonizado na educação infantil. Para alcançar esse objetivo, delimiti mais quatro objetivos específicos. O primeiro deles seria investigar a dinâmica das interações e das negociações relativas aos papéis sociais e a influência desses processos na formação subjetiva dos sujeitos. O segundo, identificar as características da situação lúdica do jogo protagonizado que possibilitavam o processo de singularização. O terceiro, analisar como as crianças compreendiam os papéis sociais que desempenhavam. O último, verificar os indícios que diferenciavam os modos de fazer/dizer das crianças na interação lúdica e cotidiana.

A utilização de uma metodologia de inspiração etnográfica se mostrou apropriada e efetiva para dar conta desses objetivos. Estar próximo das crianças, acompanhando o cotidiano delas, foi uma condição indispensável para um estudo que pretendia tratar de um processo tão complexo como a singularidade humana.

Em resposta ao primeiro objetivo, as análises indicaram a forma como as crianças modificavam suas condutas a partir da negociação no grupo de brinquedo. As mediações simbólicas entre as crianças colocaram em relevo a construção social de sua motivação e, conseqüentemente, de sua singularidade. Evidenciei, então, a relação entre social e individual no agir das crianças. Na medida em que elas precisavam se adequar aos argumentos criados pelo grupo para coordenar sua ação com os demais brincantes, elas também alteravam criativamente a situação imaginária. O indício da singularidade se situou exatamente na relação tensional e criativa entre social e individual. O diálogo se apresentou como condição *sine qua non* para o surgimento da “ponte” e da “fronteira” que a criança estabelece com mundo (cultura, objetos e os outros). Dessa forma, a singularidade se caracterizou como algo que Elias e Schröter (1994) definem de fenômeno reticular. Para explicar esse tipo de fenômeno, os referidos autores utilizam a conversa como exemplo. Quando duas pessoas

dialogam, as palavras de uma modificam o diálogo interno da outra, resultando em novas idéias que os interlocutores levam adiante ou refutam. Essa transformação que acontece não pode ser analisada a não ser como uma imagem reticular, algo que se forma na rede de relações. Ao retornar às análises dos dados, principalmente o tópico “singularidade e motivação”, a interação entre Cândida e Marina parece-me ilustrativa dessa inferência. A partir do diálogo entre as meninas, a motivação de Cândida para protagonizar papéis relacionados ao argumento da tenra infância se efetivou. Algo novo surgiu da interação e ressoou no sujeito para além daquele momento expressando-se em outras situações. Segundo Elias e Schröter (1992, p. 29), “é justamente esse fato de as pessoas mudarem em relação umas as outras e através de relação mútua, de se estarem continuamente moldando e remoldando em relação umas às outras, que caracteriza o fenômeno reticular em geral”.

Para atingir o segundo objetivo, realizei uma discussão teórica sobre o jogo, a fim de identificar os principais elementos característicos da atividade lúdica. Na análise dos dados, relatei esses traços com o processo de singularização. As características e situações mais notáveis no jogo que contribuíram para o processo foram, a saber: a heterogeneidade dos discursos e a polissemia aberta do enquadre lúdico (COSTA, 2003); o jogo como um espaço de experimentação do real e invenção de narrativas descompassadas com as experiências sociais mais “imediatas” da criança, permitindo-a protagonizar outros papéis nessas histórias; as rupturas proporcionadas pelo “drama” e as aproximações geradas pelas amizades (fora do jogo) e pela negociação (no contexto lúdico) foram indícios de como a singularidade se forma e se expressa nas relações eu/outro no jogo protagonizado; a inversão de papéis permitiu o reconhecimento do outro como um “não eu” e do eu como um “não outro”, o que era também um grande indício do processo de singularização.

Quanto ao terceiro objetivo, a protagonização e a negociação de papéis e regras evidenciaram a apropriação cultural como uma dimensão imprescindível do processo de singularização. Nos jogos protagonizados que consistiam na reconstrução das relações sociais cotidianas, a “protagonização” me permitiu compreender o conhecimento social do papel pela criança. Principalmente quando ela destacava os aspectos mais característicos do papel na sua ação protagonizada. A noção de complementaridade que as crianças expressavam durante as negociações (por exemplo, com frase do tipo: “*vamos brincar de mãe, pai e filha*”) também indicava conhecimento acerca do papel e de sua posição social. A negociação de papéis e regras também ressaltou o conhecimento cultural que as crianças compartilhavam sobre os papéis sociais e outros elementos da (macro) cultura. Havia uma coordenação de ações maior

quando as crianças compartilhavam o conhecimento acerca de determinada atividade social e do papel social adotado. Nesses jogos, a apropriação cultural foi bastante evidente.

Uma ressalva é necessária ao tratar do último objetivo. Com esse objetivo não pretendia comparar a conduta da criança dentro e fora do jogo. A intenção era muito mais entender de que forma as interações lúdicas e não lúdicas poderiam se relacionar. Esse objetivo foi contemplado principalmente com a análise das relações de poder que as crianças estabeleciam fora (através das amizades) e dentro (pela negociação e protagonização) do jogo. Dependendo da situação lúdica e do papel adotado, a criança podia experimentar uma “inversão de posição” em relação à forma como se comportava fora da brincadeira. As análises apontaram que as relações de amizade (no contexto não-lúdico) influenciavam nas interações no jogo. Essa influência se manifestou de formas específicas. A posição social da criança dentro do grupo escolar se refletia no jogo, geralmente essa criança era a que mais negociava regras e papéis de forma a direcionar o jogo de acordo com sua motivação. Entretanto, visto que a experimentação é uma das principais características do jogo, as relações não lúdicas também podiam ser refutadas na brincadeira. Essa mesma criança que gozava de uma maior influência fora do jogo, em alguns momentos, precisou se adequar aos argumentos propostos pelo grupo de brincar. Ou mesmo crianças que não exerciam muita influência no cotidiano podiam exercê-la no jogo. Também é importante ressaltar que relações conflitantes entre crianças fora do jogo faziam o drama emergir dentro da brincadeira, porém, através da negociação, esse drama podia ser transformado e contribuir para o desenvolvimento criativo do jogo.

A pesquisa elucidou outros aspectos, dentre eles o fato de que os processos coletivos de criação dos jogos protagonizados com “eus-fictícios” davam mais aberturas para as crianças inventarem e negociarem argumentos e personagens. Devido a esse tipo de jogo protagonizado permitir uma abertura criativa ampla, deduzi que a construção do argumento (situação imaginária) do jogo era tão importante quanto a do papel. Destarte, a protagonização se integrava à negociação, ou em algumas vezes, nem havia protagonização, pois a brincadeira consistia apenas na construção e negociação de argumentos, regras e personagens. Essa constatação tem uma importância singular para que o jogo protagonizado seja concebido como um espaço de trocas e criação entre as crianças, não apenas de expressão (ou reprodução) de sua apropriação cultural. Elkonin (2009) enfatiza que ação protagonizada da criança busca uma similaridade com as regras de conduta do adulto fora do jogo. Dessa forma, o (desempenho do) papel social seria o elemento central dessa atividade, os argumentos e objetos estariam num plano secundário. Parece-me irrefutável o fato de que a

criança traga para o jogo elementos de suas experiências sociais cotidianas, principalmente aquelas vivenciadas em suas relações com os adultos. Contudo, eleger esse aspecto ou processo como característica central do jogo, não contempla, a meu ver, a importância dos processos criativos que as crianças colocam para funcionar nas suas interações.

Por vezes, Elkonin (2009) recorre ao extremo da determinação cultural ao combater à determinação interna, presumida por ele, das interpretações psicanalistas do jogo. Embora seja irrefutável o fato de a criança depender do adulto para se desenvolver, o desenvolvimento não se resume apenas à assimilação, como o próprio autor reconhece. O mesmo procede com o jogo. A criança precisa estar inserida numa cultura e num determinado contexto social mais amplo (sociedade) e mais imediato (grupo de brincar), para brincar. No entanto, o jogo não se resume ao que a sociedade “disponibiliza” à criança, por isso que ele é uma atividade prospectiva. No jogo a criança pode ser maior que realmente é, já enfatizava Vigotski (2007).

A partir dos resultados, concluo que a hipótese adotada de que as interações das crianças, no jogo protagonizado, fornecem indícios de como elas se singularizam a partir da apropriação cultural e da relação eu-outro, sendo que essas interações também colocam em relevo as estratégias criativas que as crianças utilizam no processo de singularização, foi confirmada; o que a torna válida para responder à minha pergunta de pesquisa: que indícios as interações de crianças, em situação de jogo protagonizado, oferecem do processo de singularização?

Presumo que minha pesquisa tenha algumas implicações e reflexões para a Psicologia do Desenvolvimento, principalmente da criança na educação infantil. O lúdico tem um espaço privilegiado no cotidiano escolar da criança, pelo menos à primeira vista. Brougère (1998) questiona a relação aparentemente harmônica entre brincadeira e pedagogia na escola. Para o autor, essa junção acarreta na descaracterização de uma das atividades em detrimento dos objetivos da outra. Elkonin (2009, p. 400), seguindo essa linha de raciocínio, afirma que é possível “[...], e isso se faz com frequência, utilizar o jogo com fins meramente didáticos mas, nesse caso, como as nossas observações evidenciam, os traços específicos são relegados para segundo plano”. A imprevisibilidade (incerteza quanto aos resultados) e a frivolidade (ausência de seriedade e conseqüências) são as principais características do lúdico que se perdem ao concebê-lo como um meio para aprendizagem de conteúdos escolares.

A partir da conclusão de que as interações que acontecem no jogo protagonizado são importantes para a expressão e desenvolvimento da singularidade da criança e ciente de todos os paradoxos e limites que envolvem a relação entre jogo e escola, saliento, como uma

das contribuições da pesquisa para a educação infantil, a importância de oferecer à criança uma atividade lúdica na qual ela seja livre para experimentar, criar e, através das interações, singularizar-se. Fora isso, que não é pouco, parece-me que o jogo protagonizado garante poucos outros benefícios à educação sem perder suas principais características como atividade lúdica.

Outro ponto importante é a dinâmica das interações dentro e fora do jogo. Desde muito cedo, as crianças criam redes complexas de proximidade, distanciamento e exclusão. Como expus, essa rede influencia na forma como as crianças se organizam na escolha e configuração do grupo de brinquedo. Entretanto, como também venho apontando e insistindo, a imprevisibilidade e frivolidade são características do jogo que permitem à criança alterar essa rede de relações. Para além de qualquer instrumentalização do brincar das crianças pelos adultos, parece-me interessante, e viável, que os profissionais da educação infantil (professores e psicólogos), possam incitar a reflexão e, até mesmo, a transformação dos processos de exclusão que as crianças colocam pra funcionar no cotidiano escolar através de suas redes de amizade. Por mais que isso não implique, devido a imprevisibilidade e frivolidade presentes no jogo, que as crianças serão todas amigas umas das outras, pelo menos pode garantir, a meu ver, que a alteridade seja sempre uma dimensão do jogo. Entretanto, o adulto não conseguirá fazer isso de fora do jogo, não de um adulto técnico.

A partir da minha pesquisa, proponho possíveis desdobramentos. O primeiro deles seria pesquisar as relações de amizade entre as crianças fora da situação lúdica e a influência delas na forma como as crianças se organizam para brincar e na forma como brincam. Entender o jogo protagonizado a partir da especificidade do gênero seria outra possibilidade de pesquisa. No decorrer do trabalho de campo, registrei pouquíssimos jogos de meninos. Pelos excertos das transcrições percebe-se que as brincadeiras analisadas foram realizadas de forma majoritária por meninas. Claro que os meninos realizaram seus jogos protagonizados, porém, geralmente consistiam em jogos de perseguição com argumentos de aventura. Devido aos meus objetivos de pesquisa e à necessidade de gravar os episódios para posterior análise, não pude acompanhar e entender a dinâmica dos seus jogos. Imagino que devam existir especificidades na forma como as crianças lidam com o jogo protagonizado a partir da posição social que o gênero encerra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **Jogos e Educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 Out. 2009.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In \_\_\_\_\_. **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro: URFJ, 1998.

COLAÇO, V. F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 Abr. 2008.

COSTA, M. F. V. Jogo Simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: 26º Reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) – GT 07. Caxambu, 2003. **Anais da 26º Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2003. 1 CD-ROM.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 2, n.91, p. 443-446, maio/agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 Abr. 2008.

DAMATTA, R.. **Relativizando**. Petrópolis: Vozes, 1983.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?": a brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARC, A.; DUARTE, N. (Org). **A Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. cap. 5, p. 89-97.

ELIAS, Norbert; SCHRÖTER, Michael. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELKONIN, D. B. L.S. Vygotsky and D.B. El'konin. Symbolic Mediation and Joint action. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 39, no. 4, p. 9–20, July–August 2001.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a Psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. cap. 1, p. 11-25.

GOÉS, M. C. R. A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. In: III Conferência de pesquisa sócio-cultural. 3., 2000, Campinas. **Anais da III Conferência de pesquisa sócio-cultural**. Campinas, 2000a.

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 20, n. 50, abr., p. 09-25, 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 23 Set. 2008.

GOES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educ. Soc.** Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, jul., 2000c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 23 Set. 2008.

GUIMARAES, D. S.; SIMÃO, L. M. A negociação intersubjetiva de significados em Jogos de Interpretação de Papéis. **Psicologia: Teor. e Pesq.**, Brasília, vol.24, n.4, p. 433-439, dec. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 Out. 2009.

HARRÉ, R.; GILLET, G. **A Mente discursiva**: os avanços na ciência cognitiva. Tradução de Dayse Barreto. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JOBIM E SOUZA, S.; Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VIGOSTKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed. Mem Martins (Portugal): Europa-América, 2000.

NDC. Projeto educacional do núcleo de desenvolvimento da criança (PENDC). Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2006.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 6. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. M.; GUANAES, C.; COSTA, N. R. A. Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a teoria do posicionamento. In: ROSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEDROSA, M. I. **Parecer do exame geral de conhecimento do projeto: “Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado”**. 2009. Apresentado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Não publicado.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, vol.18, n.3, p. 431-442, dec., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 Out. 2009.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz de conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. M. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1997. cap. 4, p. 63-86.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em Psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e sociedade**, Porto Alegre, vol. 15, n. 2, p. 18-24, jul/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 Mai. 2008.

VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência pessoal. In: MATURANA, H.R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas IV: Psicología Infantil**. Madrid: Visor, 1997. p. 251-273.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.** Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 Abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. Ed. Madrid (Espanha): Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Fragmento das anotações de Vigotski para conferências sobre Psicologia infantil. Anexo. In: ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrument y el signo en el desarrollo del niño**. San Sebastian de los Reis/Madrid: Fundación Infancia e Aprendizaje, 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WERTSCH, J. **La mente en acción**. Argentina: Aique, 1999.

WULF, C. O outro – perspectivas da educação intercultural. In: MENDES, C. (Org.); **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 201-215.

ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p.127-133, jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 Abr. 2008.