

O JOGO IMAGINÁRIO NA INFÂNCIA: A LINGUAGEM E A CRIAÇÃO DE PERSONAGENS

Maria Cecília Rafael de Góes

UNIMEP

A pesquisa a ser apresentada referencia-se na abordagem histórico-cultural em Psicologia, em especial nas interpretações de Lev Vygotsky, e se apóia em autores atuais que assumem o brincar como um espaço em que a criança tanto refina o manejo do plano interpessoal, na interação com parceiros ou adultos cuidadores, quanto elabora sobre a cultura, construindo encenações de personagens que refletem as ações e relações humanas vivenciadas em seu grupo social (por exemplo, Oliveira, 1988; Rocha, 1994; Coelho e Pedrosa, 1995; Bontempo, 1996; e Vieira, 1998).

O interesse está em contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre as relações entre linguagem e imaginação na infância e para a discussão da importância do brincar nas iniciativas de educação infantil.

O jogo imaginário¹ e a linguagem

Ao discutir a esfera do brincar, Vygotsky (1984) focalizou, especialmente, os jogos infantis que implicam uma situação imaginária. Segundo sua visão, no início da infância, o contexto perceptual e os objetos como que determinam a ação da criança. Os objetos são explorados e manipulados conforme suas características físicas ou funcionais; motivação e percepção estão, de certa forma, superpostas. No entanto, quando começa a construção do faz-de-conta, opera-se uma separação dos campos da percepção e da motivação, pois as ações são simuladas e uma coisa é usada para significar outra. O campo do significado se impõe, de maneira que a criança passa a agir com os objetos não apenas em função do que percebe.

Esse processo traz conseqüências importantes para o funcionamento infantil, entre as quais está a mudança no tratamento da significação. O aumento da flexibilidade para usar um objeto como se fosse outro envolve a capacidade da criança para efetuar um destaque do significado. Quando uma caixa de papelão é tomada como "lagoa", a criança opera com os significados de modo flexível, desprendendo o significado de "lagoa" da

¹ O qualificativo "imaginário" é aqui empregado num sentido específico, para se referir ao plano da imaginação e para configurar o tipo de brincadeira em que há ações de faz-de-conta e jogo de papéis.

presença imediata desse último objeto e impondo-o a outro -- a caixa de papelão. Ao começar a operar no plano imaginário, a criança apoia-se, em parte, na semelhança entre o objeto significado e o objeto pivô (que serve de suporte à significação conferida). Mas, com o desenvolvimento da atividade lúdica, essa semelhança passa a ser dispensada, permanecendo apenas uma exigência: a de que o objeto pivô comporte o gesto lúdico, ou seja, que possibilite os movimentos tipicamente envolvidos na ação com o objeto sendo significado.

A relativa independência do perceptual-imediato é uma característica definidora do jogo imaginário. Porém, não se pode supor, por isso, que a atividade esteja, desde o início, liberta das restrições da realidade. As regras do real se fazem presentes de forma marcante, em termos do que é apropriado ao agir com as coisas e de como os acontecimentos podem se organizar. Desse modo, o jogo de faz-de-conta é caracterizado pela dimensão imaginária, mas esta tem um vínculo genético com o real. No espaço das ações lúdicas, a criança reelabora suas vivências cotidianas. O que constitui a matéria da situação imaginária origina-se do diretamente vivenciado, observado ou conhecido.

De início, há uma vinculação muito forte com o vivido, numa atividade praticamente orientada pela memória. Entretanto, o faz-de-conta passa a se caracterizar, também, pelas possibilidades de operar com a recombinação de elementos da realidade, criando situações virtuais. Assim, a fantasia propriamente dita, liberta das restrições do real, é uma produção criativa, que se dá como desenvolvimento tardio do brincar e não está na sua origem (Vygotsky, 1987).

Com base nas discussões de Vygotsky, é possível desdobrar a idéia de que a atuação no plano imaginário é uma experiência que propicia à criança compreender aquilo que caracteriza os personagens, as relações sociais em que ele se insere e as regras de comportamento implicadas. Pode-se dizer que esse aspecto do brincar é fundamental pelo trabalho de elaboração que é feito sobre as imagens de membros do grupo social e sobre modos culturais de agir e de estabelecer relações interpessoais.

Essas interpretações indicam, como aponta Rocha (1994), que o brincar compõe-se de uma dupla tendência – de *adesão ao real*, pelos seus vínculos com acontecimentos e regras daquilo que é vivenciado, e de *transgressão do real*, pelas possibilidades de recombinação criativa das experiências. Trata-se, assim, de um processo que tem aspectos

paradoxais. Implica libertação do perceptual-sensível mas envolve o atendimento a regras; tem relação genética com as vivências cotidianas mas pode subverter a lógica do real nelas contidas. Esse caráter duplo ou ambíguo dos jogos de imaginação é salientado por outros autores. Brougère (1997), embora abordando mais o papel do brinquedo (objeto) na infância, refere-se também aos processos de brincar e retoma as características já mencionadas das atividades lúdicas infantis, dizendo que “a brincadeira distancia-se das determinações inscritas no objeto” (p. 72), porque o objeto é submetido a uma série de modificações e reinterpretações. Ao mesmo tempo, o brincar faz parte do processo de socialização, em que a criança se apropria de códigos culturais, mas a imitação lúdica do real não resulta apenas num “conformismo de adaptação à cultura, tal como a cultura existe” (p. 104). A criança apropria-se de códigos e, no entanto, não o faz passivamente; situa-se diante deles e também transforma o vivenciado, acrescentando inovações. Na mesma linha, Bontempo, (1996) afirma que capacidade de imaginar que a criança vai construindo na brincadeira envolve “uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado” (p. 69-70).

Assim, um aspecto instigante do funcionamento lúdico-imaginário está, justamente, nas instâncias em que a criança, ao re-criar suas vivências, matizadas pelo afeto, pode ultrapassar a “lógica do real” e, com a complexificação das brincadeiras, imaginar um plano de ocorrências virtuais que transgridem aquela lógica².

Nos vários desdobramentos do brincar, um componente fundamental na interpretação do funcionamento infantil precisa ser realçado. De acordo com o referencial histórico-cultural, os aspectos cognitivos e afetivos implicados no brincar são necessariamente articulados com processos de linguagem, num vínculo de afetação recíproca. A linguagem constitui e é constituída por elaborações a respeito das vivências cotidianas e das situações virtuais.

De diferentes perspectivas e com diferentes ênfases, a importância da linguagem no brincar tem sido abordada por vários autores. Nas pesquisas das décadas de 70 e 80, embora algumas tenham tido uma preocupação maior com as dimensões proposicional ou

² No contexto de uma discussão sobre outro tema, não diretamente orientado para o brincar, Kramer (1998) lembra a capacidade da criança para “virar pelo avesso a ordem das coisas” e sugere que é preciso compreender melhor a infância para compreender melhor a cultura e, até, para vislumbrar formas de transformá-la.

cognitiva do que com a linguagem em si (sendo as falas tomadas apenas enquanto indicadores de conteúdos ou cognições), outras chegaram a focalizar as funções de diversas formas de falas, mostrando que elas podem compor a estrutura interna da situação imaginária (diálogos de personagens), referir-se ao campo perceptual ou prático (comentários sobre elementos situacionais e negociações para o início ou continuidade do jogo) e reportar-se ao plano ficcional da brincadeira (falas metanarrativas). Estudos desse tipo podem ser ilustrados pelos trabalhos de Scarlet e Wolf (1979) e Galda (1984).

Outros aspectos do papel da linguagem no faz-de-conta vêm sendo apontados. Por exemplo, Oliveira (1988) chama atenção para o fato de que as falas das crianças permitem a orientação das ações e a regulação do intercâmbio de parceiros. Explorando as relações entre palavra, objeto e ação em episódios de faz-de-conta, Rocha e Góes (1993) sugerem que, aos poucos, a palavra passa a sustentar a criação imaginária, permitindo que a criança prescindia de apoios concretos (ação lúdica e objeto pivô) para compor partes da cena lúdica. Esse papel da linguagem na libertação do perceptual e do sensível-imediato é ainda salientado por Rocha (1994), ao indicar que, nos desdobramentos do brincar, a palavra permite que a criança passe a configurar cenas imaginárias, dispensando o apoio no objeto pivô, ou a dar existência a personagens, dispensando a presença de participantes. Assim sendo, a linguagem "possibilita à criança criar e agir com objetos ausentes, sem nenhum suporte material, compor personagens que, na verdade, estão ausentes do jogo, e relacionar-se com eles, coordenando ações que podem ser apenas indicadas" (Rocha, 1994,p.69).

Na mesma linha dessas últimas análises, este trabalho pretende explorar a condição constitutiva da linguagem na composição do jogo imaginário. O foco é posto nas formas de criação de personagens e nos enunciados a eles vinculados. Na abordagem desse tema, acrescenta-se a contribuição de Bakhtin (1986), no que se refere a proposições sobre processos de enunciação. Expresso em termos específicos, o objetivo é analisar os modos pelos quais os enunciados das crianças configuram os personagens da situação imaginária³.

³ Embora, num sentido amplo, os conceitos de papel e personagem possam se equivaler, os termos serão empregados de forma relativamente distinta: o personagem diz respeito à pessoa, ou *persona*, vivenciada no jogo; o papel corresponde a ações e posturas prototípicas vinculadas ao personagem.

Um estudo em brinquedoteca: Considerações Metodológicas

Este estudo faz parte de um projeto que está sendo realizado numa instituição pública de educação infantil, situada na periferia de Piracicaba, SP⁴. A parte de campo envolve a filmagem de sessões de atividade na brinquedoteca da instituição.

A brinquedoteca está instalada numa sala de 40 metros quadrados, com boas condições de ventilação e iluminação natural. O arranjo do ambiente compõe-se de alguns cantos: 1) da cozinha; 2) do toucador (junto a um espelho fixado na parede, contando com um cabideiro de fantasias, material de maquiagem, réplicas de jóias etc.); e 3) das almofadas (colocadas sobre um tapete, onde as crianças podem se acomodar para atividades no chão, com diferentes brinquedos ou livros infantis). Além disso, há brinquedos de vários tipos dispostos nas prateleiras; alguns, de maior tamanho, são mantidos no chão, como triciclos e caminhões. Dado que a brinquedoteca foi criada como parte do projeto antes mencionado, é importante indicar que, na composição de arranjos e rearranjos do ambiente, foram muito úteis orientações encontradas na literatura da área (por exemplo, Bomtempo, 1992; Kishimoto, 1992).

Cabe esclarecer que as informações a seguir referem-se a etapas já realizadas do projeto e a questões concernentes ao presente estudo.

Os sujeitos participantes do estudo estavam na faixa etária de 3 a 6 anos e pertencem a quatro classes: uma de Jardim 1, uma de Jardim 2 e duas de Pré-primário (num total de 84 crianças). A escolha dessas turmas foi feita, basicamente, em função da rotina e da conveniência de horários das classes da instituição. As turmas foram subdivididas em grupos, para que o número de crianças fosse adequado ao espaço, à disponibilidade de apenas uma monitora para acompanhar a sessão (estando a outra com a câmera) e à própria finalidade do projeto (que, entre outras coisas, exigia um nível de ruído que não impedisse os registros das falas). Assim, foram formados grupos de 8 a 9 crianças de cada classe.

As sessões eram realizadas com uma dupla de monitoras, que alternavam as tarefas de filmar e acompanhar a atividade das crianças. As atividades com cada grupo duravam aproximadamente 1:15 h. Na atuação junto às crianças, a monitora interferia nas negociações ou conflitos; solicitava o atendimento a regras e cuidados práticos com os

⁴ Projeto financiado pela FAPESP.

objetos; encorajava parcerias; acompanhava as atividades; e, ocasionalmente, participava de algumas brincadeiras.

As atividades na brinquedoteca foram acompanhadas de junho a início de dezembro de 1999. Em cada dia de visita à instituição (no período da manhã) eram atendidos os grupos de uma só turma. O agendamento das visitas foi semanal, na maior parte do tempo, mas sofreu várias alterações, por circunstâncias ligadas à instituição ou à disponibilidade das monitoras. Houve períodos de interrupção (de julho a agosto) e, por outro lado, semanas que envolveram duas ou mais visitas.

As filmagens foram feitas com câmera móvel. Atendendo ao objetivo do estudo, foram registrados momentos de jogo imaginário em parceria. Como as tomadas eram seletivas e a ocorrência das situações de interesse podia variar, a documentação resultante de uma sessão não correspondia à duração da sessão. No total, o tempo de registros em vídeo somou cerca de 30 horas.

Os episódios foram transcritos com numeração dos turnos de diálogo, sendo que cada turno abrangia a fala e a anotação das ações não verbais simultâneas ou posteriores à fala transcrita. Quando necessário, esclarecimentos sobre ações em ocorrência foram postos entre parênteses⁵.

Os enunciados na composição das ações imaginárias

As análises realizadas focalizam os enunciados em relação a dois tipos de personagens: o projetado e o incorporado. Trata-se de modalidades que costumam ser reconhecidas no brincar, em função de como se compõe o jogo (indicadas, por exemplo, nas distinções feitas por Brougère, 1997). O personagem projetado insere-se num contexto em que a criança constrói a situação imaginária manuseando figuras-personagens (em geral miniaturas de animais ou bonecos) e relata os acontecimentos que vai imaginando. O personagem incorporado caracteriza-se pelo fato de a criança encená-lo com seu corpo,

⁵ Um esclarecimento deve ser feito, quanto à metodologia. Não houve preocupação em quantificar os aspectos analisados, porque o estudo visava uma caracterização qualitativa de modos de participação da linguagem no brincar. Porém, no relato dos resultados, serão incluídas algumas referências genéricas a tendências mais presentes ou ocorrências mais raras das brincadeiras analisadas, por serem indicações que permitem um panorama do que foi captado no conjunto da documentação.

assumir as ações e falas que lhe correspondem⁶.

a) **Enunciados de personagens projetados.** Trata-se de falas que compõem uma situação imaginária cujos personagens estão num plano externo aos participantes, sendo que estes narram a “história” durante a brincadeira. Tipicamente o enunciador não fala como personagem, mas, com seus enunciados, atribui ações e falas às figuras. Portanto, do ponto de vista enunciativo, atua mais como narrador, numa necessária articulação com a manipulação de bonecos e objetos (de maneira semelhante, em alguns aspectos, ao manipulador de fantoches). Nessas circunstâncias, predomina o que podem ser denominado de *enunciado de remissão*, porque se reporta ao personagem, com base na narração.

Episódio 1 (Pré-primário)

(Nesta e nas próximas transcrições, T indica “turno”).

Pedro e Rodrigo começam a brincar, sentados no chão, com um conjunto de dinossauros de borracha, de diferentes formas, cores e tamanhos. Pedro começa a manusear dois dinossauros, fazendo encenação de uma briga. Na primeira parte da seqüência, Rodrigo pega algumas peças, mas não encena. Participa da “história” de Pedro.

T1. Rodrigo – *Ele matou seu filho!*

T2. Pedro – *Mas depois nasceu outro!*

T3. Rodrigo – *Ah, não! Não é filho não, vai!*

T4. Pedro – *Ah, não! Tinha filho! (pausa) Eu não matei meu filho. Ele tá escondido.*

Ao dizer isso, Pedro coloca um dos dinossauros (seu filho) embaixo de um velotrol que está ao lado. Depois pega-o novamente.

T5. Pedro – *Aí meu filho voltou e fez a mãe do amarelo pular.*

Joga o dinossauro amarelo (o dinossauro-mãe) e depois o busca. Entrelaça os dois animais numa briga.

T6. Pedro – *Agora ela mordeu eu!* (assumindo a voz do filho e, depois, mudando o tom) *Olha o rabão dela!*

Continua encenando a briga dos dois animais.

T7. Pedro – *Joguei ela de novo* (fazendo a voz do dinossauro que ataca e arremessando o dinossauro amarelo para perto do velotrol).

T8. Pedro – *Caiu. Daí ela levantou de novo. E ela vai tomar mais força!*

Coloca os dois dinossauros no velotrol.

Os dois meninos interrompem a brincadeira, dão atenção a outras crianças e voltam a atuar com os dinossauros.

T9. Pedro – *Ele tá lutando com o filho do amarelo. Daí meu filho pulou!* (fazendo o dinossauro pular).

⁶ Essas indicações não abrangem enunciados que foram examinados no projeto mais amplo mas que escapam ao foco do presente relato. Há, por exemplo, os enunciados orientados para a regulação da seqüência imaginária, que dizem respeito a falas que participantes apresentam com o propósito de definir espaços, compor materialmente a cena, re-significar objetos ou estabelecer personagens a serem assumidos (*por exemplo, Aqui ia ser o forte. - Cê era minha cabeleireira.*).

Rodrigo também começa a encenar uma briga de dois dinossauros.

T10. Rodrigo – *Joguei ele lá na praia! Joguei ele na praia!*

T11. Pedro – *A praia. Onde era a praia?*

T12. Rodrigo – *Aqui* (apontando um tapete ao lado).

T13. Pedro – *Eu vou jogar ele no tapete. Pá! Joguei na praia* (arremessando um dos dinossauros).

T14. Rodrigo – *O meu eu joguei na praia de novo e tirei ele de lá* (atirando e pegando o seu dinossauro).

T15. Pedro – *Daí meu filho jogou ele na praia* (jogando o dinossauro no tapete).

Rodrigo pega uma faca de plástico e começa a “cortar” o dinossauro.

T16. Rodrigo – *Peguei uma faca e cortei ele.*

T17. Pedro – *O que cê tá fazendo?*

T18. Rodrigo – *Cortando ele.*

Os dois meninos continuam manuseando as peças. Pedro pega outros dois dinossauros, um dos quais tem um pescoço longo.

T19. Pedro – *Daí, depois, eu passei e segurei o pescoço mais grande.*

Pedro faz ruídos acompanhando os pulos dos dinossauros.

T20. Pedro – *Cada vez ele ficava com mais medo!* (pausa) *Ele chegava perto dele, dava um pulo e ele voava.*

Pedro continua fazendo ruídos que acompanham os pulos dos animais.

T21. Pedro – *Daí ele pulou num carro.*

Coloca um dinossauro na traseira de um jipe e o outro na parte da frente.

T22. Pedro – *Daí, o carro ia amassar ele.*

Pedro empurra o jipe até chegar perto das prateleiras, causando um impacto.

Chegam outras crianças e os dois meninos mudam de brincadeira.

Esse episódio mostra os dois participantes narrando a situação criada com os bonecos. A história da briga dos dinossauros vai sendo construída pelo manuseio dos bonecos e pelo que é dito sobre as cenas sucessivas. Características são atribuídas aos personagens, como o dinossauro amarelo, perigoso e forte. As falas são, em geral, remissivas, e os verbos tendem a estar no passado. Por serem narradores e manipuladores de objetos, as crianças usam, com frequência, os pronomes *ele(s)* e *ela(s)*. Por vezes, estabelece-se algum vínculo do enunciador com os bonecos-personagens, mas ainda, assim, permanece o caráter remissivo dos enunciados. Por exemplo, Pedro assume um dos dinossauros como *seu* filho, que luta com o dinossauro amarelo.

Por outro lado, vale notar que Pedro e Rodrigo, ainda que se mantenham como narradores a maior parte do tempo, chegam a se colocar como personagens guerreiros em certos momentos. Com essa alternância, é interessante constatar que o pronome “eu” e os verbos usados na primeira pessoa podem referir-se ao narrador (*Eu não matei meu filho. Ele tá escondido.*), ao personagem-boneco projetado (*Agora ela mordeu eu!*) ou a si

próprio, como personagem lutador (*Joguei ele na praia! - Daí, depois eu passei e segurei o pescoço mais grande.*).

Essas características sugerem que os contextos da brincadeiras não são, em geral, “puros”, embora tendam a mostrar a prevalência de um tipo personagem. O episódio apresentado ilustra o predomínio dos enunciados de remissão, característicos do personagem projetado, mas as brincadeiras mostram-se mescladas, mesmo que o papel de manipulador seja constante. Essa mescla de modos de estabelecer as posições de personagens e de ocupar o lugar de enunciador (ao se reportar às cenas ou ser parte delas) poderia sugerir uma desarticulação dos eventos criados, porém, em geral, ela revela uma mobilidade das ações imaginárias e uma versatilidade da criança na relação com o jogo em andamento.

b) Enunciados de personagens incorporados. Esses foram os enunciados mais comuns nos episódios de faz-de-conta documentados e correspondem a falas dos próprios personagens vivenciados. Por isso, podem se chamados de *enunciados de personalização*, já que são a voz da pessoa encenada. É importante salientar que, do ponto de vista enunciativo, tais falas distinguem-se dos casos do item anterior, tendo em vista que, aqui, a criança não diz “sobre” o personagem mas diz “seu” personagem. Ela assume as ações e a personalidade de outro, enuncia como ele ou por ele, e vai criando ações que fazem parte de um contexto que está no mesmo plano de encenação em que se encontra o personagem (diferentemente daquele projetado). O exemplo a seguir ilustra uma sequência com personagens incorporados e seus correspondentes enunciados de personalização.

Episódio 2 (Pré-primário)

Marina está caminhando pela sala e chega perto de uma boneca-bebê deitada numa cama. Ao lado, há uma caixa com kit de médico. Joana está por perto do local. Marina ajoelha-se junto à cama e dirige-se a Joana.

T1. Marina - *A sua filha está doente?*

T2. Joana - *A minha filha tá passando mal* (fala, afastando-se do local).

T3. Marina - *Pode deixar. Eu vou escutar o coraçãozinho.*

Pega o estetoscópio, põe nos ouvidos e ausculta o bebê.

T4. Marina - *Ah... O coração ainda tá batendo. Agora vou dar uma injeção.*

Marina fala com Joana, levantando mais a voz, devido à distância.

T5. Marina - *Posso dar uma injeção nela?*

T6. Joana - *Pode! Pode!* (enquanto fala, aproxima-se e se afasta)

T7. Marina - *Aonde a senhora quer que dá a injeção nela?*

Joana não responde, está distante. Marina vira a boneca de braços e levanta sua roupa.

T8. Marina - *Não vai doer.*

Aplica a injeção nas nádegas do bebê e emite o gemido dele.

T9. Marina - *Ai!*

Marina mexe no kit, pega outra injeção e aplica no braço do bebê. Fala alto para que Joana ouça, de onde está.

T10. Marina - *O coração dela tá batendo. Certo, tá? Eu preciso cobrir ela, colocar a cobertinha nela.*

Joana chega perto.

T11. Marina - *Pera aí, não terminei de consultar ainda.*

Joana se afasta. Há um telefone na mesinha próxima a Marina e esta faz o ruído de chamada.

T12. Marina - *Tililim...*

Pega o telefone.

T13. Marina - *Alô! Sim. (pausa) Pode deixar. (pausa) Sim. Tá. Obrigada. Tchau.*

Desliga o telefone e dirige-se a Joana.

T15. Marina - *Pronto! Sua filha já tá pronta. Joana! Sua filha já tá pronta.*

Retira o bebê da cama e põe sobre a mesinha.

T16. Marina - *Olha só ela aqui sentada.*

Faz o som de telefone de novo.

T17. Marina - *Tililim... (pausa) De novo! (olhando para o telefone)*

Pega o telefone.

T18. Marina - *Alô! Sim. Sim, senhora. (pausa) Pode deixar. Tchau. Obrigada.*

Olha para os lados, com o estetoscópio nas mãos.

T19. Marina - *Será que tem mais um cliente?*

Olha ao redor e localiza visualmente um outro bebê, numa mesinha à distância.

T20. Marina - *Ai, ai, agora vou lá.*

Chega perto do bebê.

T21. Marina - *Deixa eu colocá aqui (pondo o bebê no chão)*

Pega o estetoscópio e ausculta o bebê.

T22. Marina - *Eu esqueci meu telefone, meu Deus!*

Vai buscar o telefone e pega também o resto do kit de médico.

(Nesse momento a sessão termina, e as crianças são chamadas para sua classe.)

Nessa brincadeira, nota-se uma interdependência das falas e das ações não verbais, referentes ao personagem. Focalizando Marina, vê-se que ela reproduz o papel esquemático de médica, é fiel a ele e a aspectos de um ritual de consulta. Encena a consulta fazendo uso convencional dos materiais – age como médica, aplica a injeção, usa o estetoscópio, fala ao telefone, fala com a mãe da paciente e com a paciente. Mesmo que Joana permaneça à distância, as duas meninas participam da composição da seqüência imaginária, assumindo, de forma típica, os enunciados dos personagens incorporados. Os diálogos respeitam as posições sociais, os papéis aí implicados. As falas de Marina são de médica (*Pode deixar.*

Eu vou escutar o coraçõzinho), enquanto as de Joana refletem a condição recíproca de cliente/mãe da paciente (*A minha filha tá passando mal*).

Essa brincadeira também ilustra o fato de que os enunciados das crianças não só compõem o próprio personagem mas também criam outros. Tomando como exemplo as falas de Marina, observa-se que elas constituem a boneca como personagem, além darem existência a personagens apenas presumidos, em encenação (o interlocutor ao telefone; o “outro cliente”). Uma característica adicional ilustrada pelo episódio refere-se ao fato de que, na instauração da brincadeira, as crianças muitas vezes configuram os personagens incorporados através da apresentação direta de seus enunciados, sem uma negociação explícita prévia (quando Marina e Joana iniciam o diálogo, elas assumem, implícita e reciprocamente, os personagens, atribuindo-se os respectivos papéis).

Em termos da distinção entre enunciados de personalização e de remissão, deve ser salientado que, no primeiro caso, a criança reporta-se mais ao momento presente, podendo, contudo, haver grande variação, com marcação de acontecimentos no passado, presente ou futuro (como no episódio 2). De qualquer forma, no que é falado, as variadas marcações de tempo têm como referencial o agora, isto é, o tempo da enunciação. Nos enunciados de personagem projetado (como no episódio 1), o tempo referido tende a se manter no passado, e é freqüente o uso dos marcadores de narração “aí” ou “daí”. Essas características, comuns e conhecidas das brincadeiras, são pouco exploradas de um certo ponto de vista. Quando se considera a questão em termos enunciativos, tem-se algo instigante, que faz parte da complexidade da elaboração imaginativa. De um lado, a diversidade dos planos temporais criados pelo enunciado de personagem incorporado; de outro, a ambigüidade desses planos no enunciado de personagem projetado. Esse último remete a acontecimentos passados e, no entanto, diz sobre o presente ou o futuro imediato. Não narra o passado. A criança conta, no passado, o que irá acontecer ou está acontecendo. Isso porque, nesse caso, o lugar de enunciação tende a estar separado do plano encenado, diferentemente da condição de personagem incorporado.

Cabe lembrar que as situações imaginárias não abrangem um tipo exclusivo de enunciado, como foi já sugerido no tocante ao episódio 1. Em várias situações transcritas, apareceram seqüências, também de personagem incorporado, nas quais a criança enuncia como personagem, mas em certos momentos, passa a apresentar falas sobre as ações que

está realizando ou pretende realizar. Nessas circunstâncias, o lugar de enunciador é deslocado temporariamente, orientando-se para as formas remissivas, de caráter narrativo.

Episódio 3 – fragmento (Jardim 2)

João e Marcos brincam de polícia e ladrão. Na parte inicial da brincadeira, João foge da cadeia, carregando uma faca, e é perseguido por Marcos, que tem um revólver. Depois de atuar apresentando enunciados de personagem, dentro de um contexto incorporado, João passa mostrar falas que anunciam o que está fazendo ou pretende fazer.

João aproxima-se do toucador, onde está Laura.

T10. João – *Aí eu roubava um monte de jóias.*

João pega as “jóias” de Laura, que tenta impedir.

T11. Laura – *Ah, não!*

T12. João – *Daí eu entortei sua arma e cortei* (passando a faca na testa de Marcos).

T13. Marcos – *Não! Você não podia cortar a polícia.*

T14. João – *Aí eu roubava o telefoninho* (pegando o telefone de Laura).

T15. Laura – *Ah, não!*

A perseguição continua, com João carregando as coisas roubadas.

T16. Marcos – *pá, pá, pá, pá...* (fazendo ruídos de atirar)

Marcos pega no braço de João e aponta o revólver na cabeça dele.

T17. Marcos – *Peguei! Daí eu devolvia o ouro!*

(A brincadeira prossegue.)

Esse trecho de brincadeira, além de conter enunciados de remissão que se seguem a enunciados de personalização, apresenta uma singularidade relevante. As falas de João referem-se a seu próprio personagem (*Aí eu roubava um monte de jóias. - Daí eu entortei sua arma e cortei.*). Na alternância dos tipos de enunciado que apresenta, nota-se uma espécie de duplicação do personagem, já que ele narra mas continua sendo, atuando e falando como ladrão.

Esse conjunto de apontamentos analíticos permite sugerir que são múltiplos e móveis os vínculos que a criança estabelece entre campo perceptual e campo da atividade imaginativa, quando se salienta o lugar de enunciador e sua relação com os personagens. Mesmo sendo uma re-produção do vivenciado e conhecido, o jogo imaginário constrói-se com base na diversidade e na criatividade dos modos pelas quais as falas das crianças vão constituindo a seqüência do faz-de-conta e seus personagens.

No espaço do jogo imaginário, a criança elabora sobre a realidade, suas vivências e conhecimentos do cotidiano, reproduz modos culturais de ação com ou sobre objetos e modos de relação interpessoal, enuncia discursos prototípicos de personagens, conforme o papel social implicado. Mas não se subordina inteiramente, elegendo a forma de ser o

outro, de agir numa cena ou de manusear objetos; atribui, assim, velhos e novos significados a situações. Não apenas as revive. Imprime nelas sua marca e atua projetivamente na cultura.

Implicações educacionais

O tema aqui focalizado no âmbito do jogo imaginário, apesar de sua especificidade, pode ser visto como indicador da complexidade e da riqueza dos processos que a criança vivencia no brincar – em outros termos, como um indicador da grande relevância dessa esfera de atividade para o desenvolvimentos infantil. Nesse sentido, é importante considerar a forma pela qual o brincar é inserido nas iniciativas e ações educativas para a infância. Na verdade, há, mais amplamente, várias indagações quanto às possibilidades de diretrizes gerais para a educação infantil, que atendam aos propósitos de cuidar, educar e promover aprendizagens, e que sejam adequadas e viáveis frente à nossa realidade (conforme discutem, por exemplo, Palhares e Martinez, 1999). Dessa forma, se, de um lado, precisa ser reiterada a necessidade de melhor qualificação dos educadores também em relação ao brincar, de outro, não há suficiente clareza sobre a polêmica questão do grau em que se deveria ou poderia intervir nessa esfera. Sem dúvida, têm fundamento as críticas a propostas que “pedagogizam” o brincar, ou instrumentalizam o lúdico inteiramente para fins instrucionais determinados (sobretudo na atuação junto a crianças de 5 a 6 anos). Cabe reconhecer que não é fácil abordar esse problema sem ambigüidades, porque há uma genuína preocupação em afirmar algo sobre o modo pelo qual o brincar deva compor um programa educativo de maior qualidade.

Entretanto, com respeito a essa preocupação, é interessante retomar um argumento de Sutton-Smith (1988), segundo o qual “embora o brincar possa ser educacional no sentido escolar, não deveríamos esquecer que seu papel mais vital na aprendizagem tem a ver com a cultura da criança, não com a cultura adulta; e, ademais, tem a desempenhar um papel festivo, que, frequentemente, é a antítese mesma de nossas próprias preocupações educacionais” (p. 47). Entendo que o autor está se referindo à ‘cultura da criança’, não para negar sua gênese na cultura adulta, nem para configurá-la alheia às vivências, mas para marcar a riqueza de um modo de ser e agir que emerge como peculiar à infância e que não precisa ser *sempre* subordinado a propósitos de utilidade formativa, no sentido instrucional ou normativo.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M., (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bontempo, E., (1992) Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In A. Friedman e Outros – *Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo*. São Paulo: Scritta/ABRINQ.
- _____ (1996). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T.M. Kishimoto (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G., (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Galda, L., (1984). Narrative competence: Play, storytelling, and story comprehension. In A.D. Pellegrini e T. Yawkey (Orgs.) *The development of oral and written language in social context*. Norwood: Ablex.
- Kishimoto, T.M., (1997). Diferentes tipos de brinquedoteca. In A. Friedman e Outros – *Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo*. São Paulo: Scritta/ABRINQ.
- Kramer, S., (1998). Linguagem, cultura e alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. Trabalho apresentado na XXI *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG.
- Oliveira, Z.M.R., (1988). *Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado, USP-SP.
- Palhares, M.S., Martinez, C.M.S., (1999). A educação infantil – Uma questão para o debate. In A.L. Goulart de Faria e M. S. Palhares (Orgs.) *Educação Infantil pós LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/FE-Unicamp; São Carlos: Ed. UFSCar; Florianópolis: Ed.UFSC.
- Rocha, M.S.P.M.L. (1994). *A constituição social do brincar: Modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- Rocha, M.S.P.M.L., Góes, M.C.R., (1993). Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: Relações entre o imaginário e o real. Trabalho apresentado na *XXIII Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto.

Scarlett, W., Wolf, D., (1979). When it's only make-believe: The construction of a boundary between fantasy and reality in storytelling. *In* E. Winner e H.Gardner (Orgs.). *Fact, fiction, and fantasy in childhood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sutton-Smith, B., (1988). The struggle between sacred play and festive play. *In* D. Bergen (Org.) *Play as a medium for lrearning and development*. Portsmouth: Heinemann.

Vygotsky, L.S., (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas.