

# JOGO, CULTURA E IMAGINAÇÃO: aproximações histórico-culturais

Álvaro Marcel Palomo Alves\*

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em Morretes (PR) com o objetivo de investigar a constituição da subjetividade de crianças pré-escolares através da observação de seus jogos e brincadeiras. Os jogos e brincadeiras foram observados, filmados e em seguida analisados à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Concluiu-se que a cultura lúdica das crianças pesquisadas é atravessada por diferentes universos e signos, como os jogos tradicionais, a televisão e os jogos educativos. Ressalta-se o caráter ativo das crianças como produtoras de cultura, como atores sociais que, através da imaginação, combinam diferentes elementos histórico-culturais transmitidos pela sociedade.

**Palavras-chave:** Jogos. Pré-escola. Abordagem histórico-cultural.

## Abstract

This article presents the result of a research carried out in the historical city of Morretes (Paraná State, Brazil) in 2002, which aimed at investigating the development of the subjectivity of preschool children through the observation of their games and play. The games and play have been observed, recorded and after that analyzed on the light of the Historical-Cultural Psychology. The research was carried out from a qualitative approach and it was concluded that the playful culture of the children from Morretes presents different universes and signs such as the traditional games, television and educational games. It highlights children's active character as producers of culture and as social actors who through imagination combine different historical-cultural elements transmitted by society.

**Keywords:** Play. Pre-school. Sociocultural approach.

## Introdução

A relação da brincadeira com a cultura, aparentemente óbvia, chamou a atenção da Psicologia há pouco tempo, sendo desenvolvida primeiramente na Antropologia e na História, como demonstram os trabalhos de Brougère (1995, 1996, 1997), Huizinga (1991), Caillois (1990) e Ariès (1978). Antropólogos que não tinham como foco o estudo do jogo e da brincadeira acabaram por contribuir com suas visões de cultura para o estudo do lúdico em diferentes contextos culturais. Tomemos como exemplo as obras de Geertz (1989) e Malinowsky (1978): o primeiro, ao analisar a briga de galos em Bali, o faz à luz da teoria do jogo; e o segundo, em sua obra "A vida sexual dos Selvagens", escreve um capítulo sobre o "jogo sexual".

Estudos de psicólogos brasileiros apontam para a relação entre brincadeira e cultura através da análise da microcultura (CARVALHO; PEDROSA, 2002; FANTIN, 1996), do significado sociocultural do brincar e sua relação com o gênero (CONTI; SPERB, 2001), de estudos que enfocam o aspecto natural, cultural e etológico (BICHARA *et al.*, 2009), além dos estudos que enfocam o lúdico e a cultura infantil como produtos dos meios de comunicação de massa (VOLPATO, 1999; ARANA, 1996; GRUNAUER, 1990; OLIVEIRA, 1986). Moukachar (2004), em sua pesquisa, enfoca as representações da infância em

períodos históricos distintos, utilizando-se dos jogos e das brincadeiras como veículo e circulação dessas representações.

Os psicólogos, segundo Brougère (1996), tomam o brinquedo como suporte no estudo do desenvolvimento infantil, não lhe reservando lugar de destaque como objeto específico destinado à criança. Para esse autor, o brinquedo seria munido de significados, carregando consigo uma representação de infância; e a brincadeira deveria desvendar essa representação, decodificando o brinquedo.

A situação vai se afinando quando introduzimos um elemento na brincadeira: o imaginário. Se as definições de jogo, brincadeira e brinquedo muitas vezes escapam aos que usam esses termos no cotidiano, o que dizer do *brinquedo imaginário*? Acrescente-se o termo *cultura* e teremos muito que explicar aos nossos leitores! Mas a ciência se alimenta (ou pelo menos deveria se alimentar) da imaginação como forma de avanço e desenvolvimento.

O senso comum cria expressões na velocidade da transmissão oral, tornando impossível a tarefa da ciência em acompanhar tal velocidade. O dever de zelar pelo cuidado e critério na definição do conhecimento cabe à ciência.

A cidade de Morretes, situada na microrregião litorânea do Paraná, tornou-se alvo do presen-

\* Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência – UFPR. Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: [ampalves@hotmail.com](mailto:ampalves@hotmail.com)

te estudo por tratar-se de uma cidade com mais de 300 anos de idade, que tem no turismo uma fonte de renda, associando requisitos históricos e culturais que a diferenciam das demais cidades do estado. Assim, o presente trabalho busca uma aproximação entre brincadeira e cultura, tomando como eixo teórico principal as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e da “Antropologia Educacional” presente nos trabalhos de Brougère (1995, 1996, 1997). Acreditamos que a relação brincadeira-cultura se dá em diversos planos (psicológico, social, político, cultural, filosófico e histórico), todos ocorrendo simultaneamente e, principalmente, se interpenetrando.

Entendidas em seu aspecto livre ou sob a forma de jogo com regras, as brincadeiras possuem uma função simbólica e funcional. Para Brougère (1995, p. 18), “elas se fundem, o valor simbólico é a função” e a brincadeira só existe na liberdade de iniciativa que a criança possui, opinião que é compartilhada por Vygotsky, que acredita na atividade imaginária como critério de diferenciação do brincar em relação a outras atividades realizadas pela criança.

O conceito de cultura, na concepção de Valsiner (1988), refere-se à organização estrutural de normas sociais, rituais, regras de conduta e sistemas de significado compartilhados pelas pessoas que pertencem a um certo grupo etnicamente homogêneo. Há duas facetas da cultura que são indistinguíveis: a cultura como entidade coletiva (significados compartilhados coletivamente) e a cultura como entidade pessoal (versão pessoal).

Já para Geertz (1989) o conceito de cultura deve ser eminentemente *semiótico*, a cultura deve ser entendida como uma “teia de significados que o indivíduo mesmo teceu”. Fiel ao conceito weberiano, Geertz (1989) acredita que a etnografia deve se ancorar numa interpretação do discurso social, sendo essa interpretação microscópica. Segundo ele, “(...) o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita, que é inseparável deles” (p. 47).

As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Para Brougère (1997), a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandalhinha da dançarina de axé são elementos que encerram em si significados e ideologias. Nesse sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, essa atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela atribui às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. Nes-

se processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O jogo e o brincar supõem uma relação dual, a criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, que promove saltos qualitativos no seu desenvolvimento, ou elaborar conflitos emocionais, conforme demonstram os trabalhos em ludoterapia. Segundo Araújo *et al.* (1999, p.75), “o adulto deve fortalecer a consciência de si na criança, atribuindo um sentido externo ao brincar, e na medida em que o jogo se torna um marco na atividade simbólica da criança, o adulto deixa de ser necessário para sua plena satisfação”.

A assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva - a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade (ARAÚJO *et al.*, 1999, p. 75). Essa função da brincadeira corresponde ao que Valsiner (1988) denomina “entidade pessoal” da cultura.

Para os autores da Psicologia Soviética (VYGOTSKY, 1984; LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1998), a atividade lúdica surge para resolver uma contradição, qual seja, a discrepância entre o desejo de agir sobre o objeto e o domínio das operações necessárias para a execução de tal ação. Esses autores, fortemente influenciados pelo marxismo, vão defender que a humanização se dá a partir de dois elementos básicos: o instrumento e o signo - o primeiro agindo sobre os objetos e o segundo sobre o psiquismo. Conforme Leontiev (1988), “o desenvolvimento como caracterizado por rupturas e desequilíbrios, com os adultos procurando dar significados às ações das crianças” (p. 127). A cultura, nesse sentido, se configuraria como um “palco de negociações” no qual a linguagem seria o fator mediador dos signos produzidos pela cultura.

A linguagem, como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural, possibilitando à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) utilizar formas de comunicação que garantam a conservação e transmissão de informações e experiências. Esta última possibilidade é característica de crianças em idade escolar.

Como afirma Leontiev (1988, p. 141), a situação imaginária é também “uma situação de relações humanas nela desenvolvida”. Para Vygotsky (1984), o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A criança em idade pré-escolar experimenta necessidades irrealizáveis, aparecendo o brinquedo e a atividade lúdica, com seu conteúdo imaginário, como possibilidade de realização de tais necessidades. Vygotsky enxergará no brinquedo

uma contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado. Outro fator ressaltado pelo autor é quanto à presença de regras na brincadeira: qualquer forma de brinquedo imaginativo contém regras “a priori”, embora não seja uma situação de jogo com regras formais estabelecidas.

O brincar cria zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), cujo conceito, eminentemente vygotkiano, consiste no campo interpsicológico, constituído nas e pelas interações sociais em que o sujeito se encontra envolvido. Essas relações sociais das quais fala Vygotsky podem ser interações adulto-criança, criança-criança ou mesmo com um interlocutor ausente, pois o que as caracteriza é “a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação”. (ZANELLA, 1994, p.108).

Leontiev (1988) desenvolve conceito semelhante, quando se refere à importância de se conhecer a *atividade dominante* da criança.

A cultura concebida como um “palco de negociações” (VALSINER, 1988), possibilitará ao sujeito ser ao mesmo tempo construtor e constructo da cultura que o cerca. Em Vygotsky (1984, 1990, 1999), esse preceito é impulsionado pela dialética marxista que alimenta seu pensamento, mas também encontramos tese semelhante na obra de Brougère (1995, 1996, 1997), fortemente influenciada pela antropologia e filosofia francesas. É deste autor o conceito de *cultura lúdica* que alimentará teoricamente nosso trabalho, somando-se a autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vygotsky (1984, 1990, 1999), Leontiev (1988) e Elkonin (1998).

Benjamim (1984), analisando a obra de Karl Gröber (1899), diz que “o brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo” (p. 74). Mesmo afastado da Psicologia Histórico-Cultural no interesse teórico, Benjamim (1984) se aproxima de Leontiev na medida em que conclui: “a brincadeira determina o conteúdo imaginário, não o contrário” (p.69). Para Benjamim (1984), brincar significa sempre libertação. Nesse sentido, ele escreve: “A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra”. (BENJAMIM, 1984, p.64).

A relação da brincadeira e seu representante material (brinquedo) com a cultura é vista por Benjamim como estando atrelada à função da imaginação no desenvolvimento da criança, na sua relação com os brinquedos. Por esse motivo, Benjamim (1984) afirmará que quanto mais a imitação se anuncia nos brinquedos, tanto mais se desvia da brincadeira viva: “A essência do brincar não está no ‘fazer como se’, mas em um ‘fazer sempre de novo’, transferência da

experiência mais comovente em hábito”. (p. 75).

Acompanhando esse raciocínio, Gomes (2000) lembra que a palavra brinquedo, no sentido etimológico, resulta de *brinco*, palavra de origem portuguesa que é originária do latim *vinculu*, aquilo que une, junta, intermedia. Os jogos tradicionais cumprem essa função de unir, juntar a cultura popular à vivência da criança, perpetuando a cultura infantil e desenvolvendo formas de convívio social.

Huizinga (1991) é outro autor indispensável para uma discussão acerca do jogo e de sua determinação cultural. Podemos salientar que esse autor toma o jogo em sua dimensão cultural e não biológica, estudando-o de um ponto de vista histórico. Para ele, nas raízes do homem está o gosto de se relacionar com o acaso, com o imponderável, o homem é “dado a brincar”. Mas acaba concluindo que o *homem lúdico*, que floresceu até o século XVIII, entrou depois em declínio, surgindo agora na madrugada do século do lazer. Huizinga (1991) relaciona cultura e vida, “o jogo se estabelece logo como forma de cultura (...) as características do jogo são as mesmas da cultura, por conseguinte, a cultura desde a Antigüidade manifesta-se como jogo” (p. 39).

Se tomarmos a afirmação de Benjamim (1984, p. 74), “o brinquedo é um mudo diálogo da criança com o seu povo”, veremos que um estudo detalhado das brincadeiras tradicionais, mais que simplesmente recuperar comportamentos perdidos no tempo, possibilita o resgate de toda uma cultura infantil, que se configura como parte irrevogável da identidade de um povo.

Para investigarmos o imaginário de crianças dentro de uma cultura lúdica, adotamos em pesquisa anterior três estratégias metodológicas. Devido ao volume produzido pela coleta, apresentamos apenas os dados coletados na observação livre e nas vídeo-gravações. O estudo realizou-se em duas instituições públicas municipais de educação infantil da cidade de Morretes – PR, sendo uma situada na zona central (Escola 1) e outra na zona rural (Escola 2). Esse procedimento nos possibilitou o contato com crianças de diferentes grupos da sociedade morretense, pois as crianças da zona rural são, em sua maioria, filhas de agricultores e pescadores, já as da zona urbana são filhas principalmente de pequenos comerciantes.

## Procedimentos metodológicos

### Sujeitos

Foi utilizada uma amostra total de 25 crianças, sendo 17 numa escola localizada na zona urbana e 8 na zona rural. Todas as crianças estão na

pré-escola e têm idade entre cinco e seis anos. As crianças observadas foram escolhidas de acordo com as turmas selecionadas para o estudo (pré-escola) mediante consentimento da Secretaria de Educação do município, das escolas e dos pais das crianças. A escolha das crianças se deu mediante a disponibilidade de turmas pré-escolares nas escolas municipais da cidade, bem como pela indicação das diretoras das instituições. As crianças sabiam que estavam sendo filmadas e essa estratégia foi adotada conforme sugerido por Winkin (1998), que esclarece que o pesquisador nunca deve se esconder no trabalho de campo, porque os sujeitos da pesquisa acabam descobrindo-o, por melhor que ele pense que está escondido, desobedecendo a uma das principais prerrogativas da pesquisa qualitativa: a relação de verdade entre sujeito e pesquisador.

As atividades desenvolvidas com as crianças na escola são letramento, higiene, alimentação, brincar livre no pátio e na sala de aula.

## Procedimentos e organização do material

### Observação livre

Antes de realizarmos as vídeo-gravações, passamos por um período de reconhecimento nas escolas, principalmente das turmas a serem trabalhadas. Visitamos as instituições duas vezes, quando conversamos com as crianças, com as professoras e as diretoras. Com as crianças, realizou-se uma observação livre de suas brincadeiras, antes de entrarem para as salas e durante os intervalos de aula.

Conforme escreve Trivinõs (1987), a observação livre deve se basear na descrição de todas as manifestações verbais, ações, atitudes, bem como das circunstâncias físicas do local e reflexões do observador. Na escola 1, o pátio da escola é de cimento, com muito espaço para as crianças. Possui marcações no chão que indicam que as crianças brincam regularmente de amarelinha e futebol. No recreio, as crianças da turma do Pré-III brincavam entre si e com as demais crianças, principalmente as menores (do Pré II). Meninos e meninas brincavam juntos. As brincadeiras em que se misturavam eram pega-pega, roda, esconde-esconde, queimada e estátua. Já as meninas brincavam de amarelinha, escravos de Jó, passa-anel, boneca e danças (competição). Nas brincadeiras em que participaram somente meninos, observamos: futebol (maior parte do tempo), corrida, bolinha de gude, queimada, peão, e carrinho (como brincadeira imaginária, pois era feita com um lápis).

Na escola 2, observamos que o pátio é um pouco menor que a escola 1. No recreio, as crianças brincam em grupos de meninos e meninas. Os me-

ninos jogavam futebol, com exceção de um grupo de oito meninos do Pré III (idade entre 5 e 6 anos), que jogavam bolinha de gude. As meninas brincavam de roda, de esconde-esconde, pega-pega e de imitar cantores, principalmente Eliana, Xuxa (melô do Jacaré) e Sandy e Júnior.

### As vídeo-gravações

Sobre as vídeo-gravações, foram realizadas duas sessões em cada escola, com a duração de uma hora cada. As atividades ocorriam no pátio das escolas. As filmagens foram feitas com câmera móvel. Dada a finalidade do estudo, as tomadas eram seletivas, focalizando brincadeiras de jogo imaginário em parceria. No total, o tempo da documentação em vídeo aqui considerado somou cerca de quatro horas.

Os episódios foram transcritos e examinados do ponto de vista do modelo histórico-cultural (VALSINER, 1988; LURIA, 1990). A análise caracterizou-se pela atenção especial a minúcias dos diálogos e ações que indicavam o funcionamento intersubjetivo/imaginativo de ações que apontassem para símbolos culturais.

Selecionamos quatro episódios, dois em cada escola, que mais se aproximaram de uma brincadeira imaginária. As brincadeiras envolveram principalmente jogos de papéis, em que as crianças, partindo de suas atividades, construíam situações envolvendo personagens divulgados pela mídia.

Nas análises, buscou-se focalizar a participação dos enunciados na criação dos cenários componentes da situação imaginária, com destaque para indícios do desprendimento que a criança mostra em relação às restrições situacionais imediatas, em elaborações mais complexas do jogo, de acordo com o objetivo estabelecido, pois, como demonstra Vygotsky (1984), toda brincadeira possui regras, explícitas ou não.

Como um primeiro passo para o exame do material documentado, foi feita, a partir das transcrições integrais dos episódios de brincadeira, uma versão composta dos quatro episódios, na qual se buscou focar como as crianças brincam em grupo e os elementos imaginários presentes nas brincadeiras. Nas filmagens, incluímos tanto as ações verbais, quanto as ações não-verbais com objetos (pegar uma bola) ou entre parceiros (arrumar o cabelo da colega). A consideração dessa versão integral serviu para caracterizar a contribuição não apenas dos enunciados na natureza dos cenários compostos na sequência imaginária, mas da comunicação não-verbal ligada a noções de moral e autocontrole, partes constitutivas da inserção de uma criança em uma cultura lúdica.

O ponto de partida das análises foi a consideração de que, ao brincar, a criança atua articulando o campo perceptual com acontecimentos elaborados no plano imaginário. Assim, o campo perceptual pode ser caracterizado como suporte material para a encenação transcorrer. O tempo todo, o campo da atividade imaginativa transforma esse cenário através das ações dos participantes, e essas transformações repercutem, por sua vez, nas possibilidades de desdobramento temático do faz-de-conta.

A seguir são apresentados os quatro episódios.

## Escola 1

### Episódio I – Turma Pré III

A. C. (5 anos) está com uma pedrinha na mão, num canto do pátio, com mais quatro meninas, preparando-se para brincar de amarelinha. A. C. discute com A. (6 anos) e K. (6 anos) as regras da brincadeira e quem vai começar. Decidem que *pisar na linha* que separa as casas numéricas não será considerado válido, devendo a menina que pisar na linha sair e dar vez à outra. O jogo transcorre normalmente, com as participantes obedecendo as regras estabelecidas anteriormente, até que uma delas (K.), se desequilibra e pisa numa linha indevida. As demais participantes gritam que ela deveria sair dos quadros; a princípio K. discorda, mas acaba acatando a decisão do grupo.

### Episódio II – Turma Pré III

Aproximadamente 10 meninos jogavam futebol. Dois brigavam para saber quem seria o “Ronaldinho”, mas o menino que estava no gol acabou com a discussão, dizendo que um seria o Ronaldinho e o outro seria o Ronaldinho Gaúcho. Durante o jogo, cada menino que pegava na bola dizia ser um jogador: Rivaldo, Kléberson, Lúcio Flávio, Roberto Carlos. O jogo se desenvolve de forma desordenada, cada menino não fica mais que dois segundos com a bola, até que a bola acerta um grupo de meninas que estava brincando de pega-pega e uma das meninas não quer devolvê-la, iniciando uma discussão. As meninas querem brincar também, mas os meninos não deixam. Um dos meninos toma a bola à força da menina, que volta a brincar de pega-pega com as demais.

## Escola 2

### Episódio III – Turma Pré III

Quatro meninas cantavam num canto do pátio versos da banda pop *Rouge*. Mal terminaram o segundo verso, “Que vai fazer seu sonho se realizar”, K. disse às outras: “Eu sou a Fantine”. Na sequência, uma disse que era “Aline”; outra falou que

era “Patrícia” ou “Luciana”; e a última reclamou que “não queria ser a Karim”. Nisso, A. disse-lhe que depois trocavam os nomes. Continuaram a cantar, mas agora cantaram “baba baby, baby baba”, da cantora Kelly Key; depois A. disse às amigas para cantarem a música que a “tia” havia ensinado, então começaram “tchu, tchu, tchururu, goiabada de banana...”. Uma menina interrompeu dizendo que era “goiabada de marmelo”, mas A. insistiu na letra e continuaram mais dois versos “marmelada de goiaba, bananada de marmelo, sítio do pica-pau amarelo”.

### Episódio IV – Turma Pré III

Um grupo de cinco meninos se encontra no lado oposto do pátio, estão brincando de pega-pega, enquanto dois estão brincando de *carrinho* e *avião*, respectivamente. Essa brincadeira pode ser considerada imaginária, pois os meninos não têm um carrinho ou avião de brinquedo nas mãos, mas pedaços de pau e lápis. De repente, A., um dos meninos que estavam brincando de pega-pega, esbarra em J., que estava brincando de avião. Este para a brincadeira e briga com A., xinga-o, pois ele havia “derrubado” seu avião. Passado o conflito, J. “decola” seu avião novamente.

A. volta a brincar de pega-pega e quando consegue *pegar* outro menino pelo braço, diz “hora de morfar”. Imediatamente os demais se “transformam” nos personagens *Power Rangers: Rinoceronte, Pterodátilo, Mamute, Tigre Dente-de-Sabre e T-Rex*. Um poste serve de inimigo para ataquem com pedaços de pau que representam armas laser, espadas e bazucas. O menino que está fazendo o papel de *Tigre Dente-de-Sabre* manda os demais prepararem a bazuca, porque eles explodirão o inimigo; os colegas obedecem e três deles “seguram” uma bazuca imaginária, explodindo o inimigo. Os meninos comemoram e, ao acabar o intervalo, vão correndo para a sala, empurrando uns aos outros.

### Análise dos episódios

Os quatro episódios extraídos das vídeo-gravações mostram o envolvimento dos participantes com aspectos do campo perceptual: o(a) parceiro(a) presente, a configuração do ambiente e os objetos (o carrinho, a bola, a pedra de jogar amarelinha), a partir dos quais se amplia o campo de atividade, com a criação de acontecimentos imaginados. As meninas atuam sobre o cenário tangível, compondo uma encenação na qual, no episódio III, assumem o papel de cantoras da Banda Rouge. Cada menina assume um personagem, mas no decorrer da atividade ocorre uma troca de papéis mediante a reclamação de uma das participantes, que ficou insatisfeita com o personagem que representaria.

A atividade de jogar futebol (episódio II) converte-se em situação imaginária na medida em que os participantes assumem papéis de jogadores famosos como “Ronaldinho”, “Ronaldinho Gaúcho”, “Kléber”. Essa situação aponta para a indicação de que a situação imaginária (ser um jogador famoso) é fruto da atividade de jogar futebol. Como afirmam Elkonin (1998), Leontiev (1988) e Vygotsky (1984), a imaginação não cria a brincadeira, mas é a atividade da criança que cria a situação imaginária. Ou seja, a imaginação, assim como o pensamento e a linguagem, é um sistema que depende da atividade social da criança, mediada por símbolos culturais.

As demais sequências que envolvem cenários representados são situações encenadas por meio de ações com objetos ou entre parceiros, e através dos diálogos que configuram os papéis assumidos. Brincar de amarelinha ou pega-pega dispensa a utilização de recursos imaginativos mais sofisticados (empregados, por exemplo, no jogo de papéis), mas nada impede que a criança se utilize desses recursos ao se deparar com a dificuldade de concluir a tarefa. Ao mesmo tempo, há trechos da sequência que dispensam qualquer apoio nos objetos e são sustentados apenas pelos enunciados, como nos episódios III e IV, nos quais as meninas se utilizam apenas de uma situação imaginária para sustentar a brincadeira de serem integrantes da banda *Rouge*, o mesmo valendo para os meninos *Power Rangers*.

Como as brincadeiras expostas nos episódios III e IV sugerem, quando está elaborando o plano imaginário, a criança atua sobre o cenário real e, ao transpô-lo, cria cenários representados ou compõe articulações destes com os reais. Assim, uma mesma sequência imaginária pode ter momentos de um ou de outro desses cenários.

Os achados apontam para o fato de que, ao atuar no plano imaginário, a criança efetua um entrelaçamento entre o que Góes (2001) chama cenário tangível, que consiste no plano perceptual, e outros dois cenários, denominados representado e conjectural: o primeiro diz respeito aos acontecimentos encenados com a atuação sobre os objetos ou entre pessoas presentes; o segundo implica instâncias imaginadas sem apoio em encenação e é constituído basicamente pelo dizer das crianças enquanto personagens.

No conjunto de material documentado, esse tipo de cenário aparece em várias brincadeiras, quando a criança dá existência a personagens que não são incorporados por parceiros ou projetados em objetos, e os eventos imaginados não se vinculam às ações encenadas. São situações com grande presença de diálogos entre personagens, como os personagens *Power Rangers*, que delimitam os golpes a serem desferidos contra o monstro e a arma (bazuca) utilizada para tal. Ou seja, as crianças

efetuem uma reprodução de situações conhecidas, porém o campo de atividade se amplia com base em certas falas, independentes de encenação, embora sejam vinculadas àquilo que é encenado. Sobre o cenário tangível, intercalam-se o representado e o conjectural.

Assim, a cultura fornece os símbolos a serem representados, seja a brincadeira de arco e flecha ou de *Power Rangers*. É importante considerar que a brincadeira é um mediador cultural e que a atividade chamada por Elkonin (1998) de jogo protagonizado só pode existir em uma cultura que forneça às crianças condições materiais e simbólicas para seu surgimento, expressas, sobretudo, na linguagem e sua função simbólica.

A linguagem determina uma transformação qualitativa do jogo imaginário, subvertendo, de certa forma, as características iniciais dessa atividade – partindo do uso de objetos substitutivos configurados por gestos. A criança passa a construir o plano imaginário com cenários que dispensam objetos e gestos sobre objetos; cenários que estabelecem um fazer de conta pela palavra, consolidando o predomínio do campo do significado. Esse parece ser um importante aspecto dos ganhos que o brincar traz para o funcionamento da criança, o qual pode ser acrescentado aos argumentos de Vygotsky (1984) de que o brincar, em especial na atividade de faz-de-conta, cria zonas de desenvolvimento proximal.

Observamos nos episódios relatados as três características-chave indicadas a seguir, apontadas por Elkonin (1998) no que se refere à compreensão do papel assumido pela criança durante a situação lúdica, papel esse que se torna o centro da atividade lúdica.

Primeira característica: o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a sua significação dos objetos com que opera. No episódio IV, J. está brincando de avião com um lápis, juntamente com outra criança, que brinca de carrinho com um pedaço de pau. O lápis e o pedaço de pau mantêm esses significados para as crianças, mas seus sentidos se alteram, ganhando o status de um carrinho e um avião. Quando outro sujeito esbarra em J. este se enfurece, pois estava em situação de “vôo” e o outro menino alterou seu campo perceptual, interferindo na situação lúdica imaginária. Percebe-se também a característica de infringimento da regra que alimenta essa brincadeira, qual seja, a de que um avião deve permanecer no ar, mas a regra está implícita na situação imaginária, permanecendo assim até a evolução posterior da atividade lúdica, quando o jogo passa a ter regras explícitas e situação imaginária implícita.

Segunda característica: o papel é introduzido nas ações da criança de fora, mediante brinquedos

temáticos. No episódio II os meninos brincam de futebol, os nomes dos personagens são extraídos de jogadores profissionais de clubes curitibanos e internacionais, principalmente de jogadores que disputaram a copa do mundo. O papel assumido pelos meninos vem acompanhado de uma prática social e, sobretudo, de um lugar ocupado na hierarquia social, da divisão social do trabalho. “Ronaldinho” não joga no gol, nem pode ficar na posição de zagueiro, portanto, a criança que ocupa seu papel deve ficar no ataque, tentando marcar gols. Embora o papel tenha sido introduzido de fora, a criança pode ressignificar sua ação de acordo com seu desejo. Por exemplo, o Ronaldinho pode jogar no clube pelo qual ela torce, ou os meninos podem trocar de papéis durante a atividade lúdica, como de fato ocorre no episódio II e no III, com as personagens da banda *Rouge*.

Terceira característica: o centro significativo do jogo é o papel e para desempenhá-lo servem a situação e as ações lúdicas. Encontramos farto material para essa premissa nos episódios II, III e IV. Para Elkonin (1998), se o papel está relacionado a atuar como adulto, o adulto é uma premissa do jogo protagonizado, sendo a situação imaginária uma ação em que se encontra uma operação. Quando as meninas do episódio III brincam de banda *Rouge*, elas o fazem somente após a distribuição dos papéis a serem desempenhados, mas esses papéis não são aceitos prontamente por uma das meninas, que reclama não querer ser a personagem Karim. Para Brougère (1997), a brincadeira é uma forma de as crianças entrarem em contato com sua cultura e elas fazem isso através de uma cultura lúdica. Os brinquedos, jogos e brincadeiras só terão relevância para a criança à medida que se encaixarem dentro dessa cultura lúdica pré-existente. Provavelmente, a menina envolvida no jogo acima citado se identificava com outra personagem da banda, por isso a negação em ser a “Karim”, mas para continuar participando da brincadeira ela aceitou adiar a satisfação de seu prazer, aguardando o momento em que as crianças envolvidas trocariam de papéis. Esse autocontrole configura-se, para Vygotsky (1984), numa das funções da brincadeira no desenvolvimento da criança, a qual aprende a regular seu próprio comportamento através da ação ou da atividade.

No episódio IV, os meninos protagonizam uma cena em que assumem os papéis dos personagens *Power Rangers*. Diferentemente dos episódios II e III, os papéis que alimentam o jogo advêm de personagens fictícios, de um desenho animado. Entretanto, mesmo os personagens da mais alta fantasia têm suas origens no mundo concreto, social, conforme apontam Vygotsky (1984, 1999), Held (1980), Leontiev (1978; 1988), Brougère (1996). É interessante notar que, no episódio IV, uma atividade de jogo com regras explícitas dá origem a um jogo de papéis. Os meninos estão brincando de pega-pega e

somente depois de um menino tocar o outro e dizer “hora de morfar”, é que tem início o jogo de papéis envolvendo os personagens *Power Rangers*. Tem-se uma ação (pega-pega), que desencadeia uma operação (“hora de morfar”); essa operação necessitou de uma ação concreta – tocar outro menino – para ser desencadeada, pois de acordo com as regras do desenho animado, os personagens necessitam dizer as palavras para se transformarem nos *Power Rangers*.

Observa-se que as crianças convivem ao mesmo tempo com jogos de regras e de papéis. Uma hipótese a ser levantada, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, é que a situação se passa num ambiente escolar, ambiente por excelência gerador da ZDP, principalmente ao proporcionar que crianças de diferentes idades convivam e brinquem entre si. Como a brincadeira apresenta-se como uma ZDP no desenvolvimento da criança, supõe-se que a passagem da atividade lúdica, baseada numa situação imaginária com regras implícitas, para uma atividade com regras explícitas e situação imaginária implícita, se dá de forma mais rápida e dinâmica. Tal fato mereceria um estudo à parte, envolvendo um método genético ou microgenético, ficando a sugestão para futuros estudos.

## Considerações finais

O brincar, entendido como atividade própria da infância, lança o mundo adulto nas mais diferentes experiências, sendo objeto de inspiração de poetas, pintores e escritores. Mas para a ciência, particularmente a Psicologia, o brincar surge como uma chave para o acesso ao psiquismo humano, engendrando meticulosa relação entre o mundo social e o individual.

A cultura, entendida como uma rede de significados compartilhados por determinado grupo de pessoas, é uma criação humana calcada na linguagem. Por tratar-se da atividade predominante da criança, a brincadeira torna-se a porta de entrada na cultura à qual ela pertence, dando origem ao que Brougère (1996, 1997) denomina “cultura lúdica”. No presente estudo, procuramos conhecer a cultura lúdica da criança morretense, quais os elementos que a formam, como a criança combina tais elementos e qual o impacto da brincadeira no imaginário da criança que brinca.

Concluimos que a cultura lúdica das crianças pesquisadas não pode ser analisada de forma isolada, pois ela nasce da apropriação dialética dos objetos pertencentes ao mundo cultural e social ao qual a criança pertence. A atividade lúdica, nesse sentido, organiza a relação da criança com o mundo que a cerca. Longe de ser passiva, boa ou má por

natureza, essa relação constitui-se como reflexo da contradição presente no mundo social.

Conhecer os elementos formadores da cultura lúdica configura-se como tarefa necessária para educadores e profissionais preocupados com a educação e saúde mental da criança, pois através do conhecimento dos elementos que constituem a brincadeira, o adulto pode interagir com uma criança real, fruto de uma história marcada por elementos culturais, passados e presentes.

## Referências

- ALVES, A. M. P. **O brincar, a cultura e a imaginação**. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- ARANA, M. V. M. **Reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura - um estudo exploratório**. 1996. 120 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C.; FERREIRA, M. J. A. O Brincar no desenvolvimento e na subjetividade infantil: tema para a atuação profissional. In: **Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões**. Tomo II. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BICHARA, I. D.; LORDELO, E. R. ; CARVALHO, A. M. A.; OTTA, E. Brincar ou brincar: eis a questão, a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; OTTA, E. (Orgs.). **Psicologia evolucionista**, 2009. p.104-113.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thompson Learning, 1996. p. 19-32.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Cotovia: Lisboa, 1990.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.1, p. 181-188, jan-jun 2002.
- CONTI, L. de; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 59-67 jan/abr 2001 .
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FANTIN, M. **Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil**. 1996. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- GÓES, M. C. R. A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. **Anais - III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**, 2001.
- GOMES, M. O. Jogo, Educação e Cultura: “Senões e Questões”. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.5, n.2 p.91-98, jun/dez 2000.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GRUNAUER, S. C. S. **Criança pré-escolar e a televisão: um estudo sobre o impacto da televisão nas vidas de crianças pré-escolares paulistanas**. 1990. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- HELD, J. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Thompson Pioneira, 1993.
- LEONTIEV, A. Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LEONTIEV, A., LURIA, A. **Desenvolvimento, linguagem e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: EDUSP, 1990.
- MALINOWSKY, B. Jogos sexuais. In: MALINOWSKY, B. **Vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: 1978. p. 57-78.
- MOUKACHAR, M. B. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.
- OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- TRIVINÕS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALSINER, J. Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In: VALSINER, J. (Ed.). **Child developmental within culturally structured environments**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988. p. 283-297.
- VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciumense**. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri-Espanha: Ediciones AKAL, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. São Paulo: Papirus, 1998.



ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, jul/dez. 1994.

Recebido em 09/05/2008

Reformulado em 13/11/2008

Aceito em 10/03/2009.