

A Relação entre o Brincar, a Consciência e o Desenvolvimento, sob uma Ótica Vygotskyana

Carlos Alberto de Mattos Ferreira*

* Doutorando em Saúde Pública (Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) - Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro) - Psicanalista, Fonoaudiólogo e Psicomotricista - Assessor de Pós-Graduação e Professor Titular do Centro Universitário Hermínio da Silveira – UNI-IBMR; E-Mail: cmattos@ccard.com.br

Resumo: O objetivo do estudo é investigar a hipótese de L.S.Vygotsky sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, a partir da análise dos estágios de construção lúdica presentes nas funções psíquicas superiores, a saber: Atenção Voluntária, Movimento Voluntário, Fala Interior, Pensamento Verbal-Lógico, Memória Semântica e Percepção Significante. O universo pesquisado foi o de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, na faixa etária entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Desenvolvemos a investigação por meio de um estudo comparativo, de base qualitativa, a partir de observação participante, entrevistas individuais e análise documental. A pesquisa de campo teve lugar numa escola da rede pública municipal e numa instituição que abriga crianças que não convivem com suas famílias primárias. O estudo – de caráter exploratório e não generalista – apresentou diferenças significativas nas respostas apresentadas por ambos os grupos pesquisados. A análise dos dados aponta um nível de construção mais complexa da atividade lúdica e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em crianças que convivem com sua família natural do que com suas famílias substitutas. Conclui-se que há uma estreita vinculação entre a atividade lúdica e as funções psíquicas superiores, ou seja, de que o brincar é um canal fundamental para o desenvolvimento infantil e que as influências do meio social afetam esses diferentes níveis de aprendizagem. Estes resultados nos orientam no sentido de fortalecer as estratégias de atuação do brincar no campo da Educação Infantil, em toda a sua dimensão.

Palavras-chave: consciência, desenvolvimento, aprendizagem, mediação, imaginação, funções psíquicas superiores.

Abstract The purpose of this study is to investigate L.S. Vygotsky's hypothesis about the role of play in early childhood development, beginning

with the analyses of the stages of playful constructions found in the superior psychological functions, stated as: Volunteer Attention, Voluntary Movement, Interior Speech, Logical-Verbal Thought, Semantic Memory and Meaningful Perception. The research sample was composed of institutionalized and non-institutionalized children. The investigation was conducted by means of a comparative study, with qualitative foundation, using participant observation, individual interviews and document analysis. The research field took place in a Rio de Janeiro public county school and in an institution for children without the care of the family. The study – having an exploratory, non-generable nature – showed significant differences regarding the responses presented in both groups researched. The data analysis points to a more complex construction level of playful activity and development of the superior psychological functions in children who live with their natural family, than in those living with substitute families. We came to the conclusion that there is an intimate bond between the playful activity and the superior psychological functions, that is, playing is a fundamental means to the infant's development, whereby the influences coming from the community affect the different levels of learning. These findings guide us towards strengthening our convictions of the importance and significance of the role of play in the fields of Infant Education and also the clinical setting in all their dimensions.

Introdução

O conceito de consciência é compreendido por Vygotsky como “a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente” (1991a: 78), ou seja, é fruto de uma atividade reflexiva sobre a ação realizada.

A consciência reflexiva é um processo de construção que tem sua gênese no desenvolvimento das funções psíquicas elementares, a saber: atenção involuntária e atenção voluntária instável, a memória elementar imediata e a memória mecânica, o discurso social e egocêntrico, o pensamento de construção (inteligência prática), a percepção direta e a ação não coordenada.

Essas funções são chamadas de *pré-conscientes*, devido ao fato de Vygotsky considerar como conscientes as funções que são constituídas pela atividade reflexiva, ou seja, organizadas pela linguagem internalizada.

Numa interpretação global, pode-se afirmar que há uma ligação direta entre as funções pré-conscientes e a consciência (reflexiva) propriamente dita, e que, sob certo aspecto, há uma forma de *consciência não reflexiva* em todos os processos psíquicos da criança, desde seu nascimento.

A Zona de Desenvolvimento Proximal e o Papel da Mediação

O desenvolvimento é observado por meio das transformações produzidas pelo processo de aprendizagem; em outras palavras, aprendizagem gera desenvolvimento. A interação da criança, em sua constituição corporal, com o meio ambiente, produz, gradualmente, novas formas de comportamentos. Até pode-se dizer que a interação produz novas formas de consciências pré-reflexivas e reflexivas. Segundo Cole & Scribner, Vygotsky “foi o primeiro psicólogo moderno que mencionou os mecanismos através dos quais a cultura se converte em uma parte da natureza do indivíduo” (1988:24, apud Heinsius, 2000: 24).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal - provavelmente o mais conhecido na obra de Vygotsky - relaciona-se ao processo que ocorre entre aquilo que já está aprendido numa área (denominada *zona de desenvolvimento real*) e aquilo que pode vir a ser aprendido/desempenhado com a ajuda de um outro - que pode ser uma outra criança ou um adulto - na chamada *zona desenvolvimento potencial*. Nesse intervalo entre as duas zonas emerge a *zona proximal*, na qual novas funções estão potencialmente se desenvolvendo e criando novas aprendizagens.

O que denominamos de “intervalo” não sugere um *loci* estático, mas sim um processo dinâmico, contínuo e influenciado pelas constantes transformações na relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

O conceito de *atividade mediada* deve ser compreendido sob a perspectiva principal de que tudo aquilo que vai ser apreendido como realidade - que será constituído como pensamento verbal, ganhando acesso à consciência, e reconstruído pelo processo de internalização - torna-se possível pelos mecanismos que vão estabelecer esse vínculo entre a experiência do sujeito e as diversas representações do meio. Vygotsky nos aponta o uso dos instrumentos e os signos como elementos mediadores dessa relação, desse processo a ser apreendido, o qual, inicialmente, é experienciado de uma forma externa, nas vivências da criança com o meio físico e social e, posteriormente, internalizado numa atividade de reconstrução. Esse aspecto é muito importante, pois tenta explicar, em uma abordagem dialética, a aquisição do conhecimento, onde toda nova informação externa deve ser submetida às estruturas de desenvolvimento que o sujeito traz consigo, o que implica em transformações constantes e recriações contínuas, em oposição a uma concepção uniforme e condicionante de aprendizagem sem subjetividade.

Há, a todo o momento, a presença de um sujeito que sofre e é influenciado pelo contexto sócio-histórico, mas que é capaz de construir e reconstruir sua história a partir de sua singularidade.

Nessa dinâmica da mediação, deve-se levar em consideração que todo o processo de desenvolvimento e de construção da consciência passa necessariamente pelo *socius*, ou seja, pelo outro.

A relação entre o brincar e o desenvolvimento é um ponto fundamental, no qual o brinquedo atua como criador de uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que torna possível, por meio do suporte imaginário, que a criança aja de uma forma além

“do comportamento habitual da sua idade; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (Vygotsky, 1991c: 117)

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens e da consciência.

A Imaginação

Outro conceito primordial para nosso estudo é o papel da imaginação:

“em sua acepção vulgar somente entende-se por imaginação ou fantasia ao irreal, ao que não se ajusta à realidade e que, portanto, carece de valor prático. Entretanto, a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, se diferencia do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação” (Vygotsky, 1997: 9/10).

Vygotsky descreve quatro leis que a regem:

- 1) A imaginação apóia-se na experiência que o sujeito estabelece com seu meio físico, afetivo e sócio-histórico;
- 2) Há uma estreita vinculação entre fantasia e realidade, estando ambas numa correlação recíproca. Se, na primeira lei, a imaginação se apóia na experiência, esta última, por sua vez, também passa a constituir-se por meio da fantasia;
- 3) O conteúdo emocional envolve todas as formas de vinculação entre a imaginação e a realidade, sendo uma força ativa e presente em todos os processos da vida psíquica. Os sentimentos influenciam a imaginação, e esta, por sua vez, influi nos sentimentos;
- 4) Comprova-se uma dimensão da criação artística e científica que rompe com o conceito de “realidade” baseado na verossimilhança coincidente com os referenciais propiciados pela experiência humana e abrem caminhos para níveis mais complexos de pensamento criativo e processos de imaginação.

A imaginação, como função base da consciência, é constituída, essencialmente, para resolver os conflitos infantis diante da necessidade e do desejo de tornar realizável aquilo que lhe é irrealizável, devido à sua precariedade de agir no mundo “real”, dos adultos.

As Funções Psíquicas Superiores e o Papel da Linguagem

A função do brincar na atividade infantil é vital para a constituição da atividade imaginária. Por meio da interação entre a experiência e a fantasia, na atividade lúdica, a criança constrói noções, tais como as de si mesma e as da realidade.

Os jogos de faz-de-conta, baseados na imaginação e na experiência, apresentam, mesmo em seus níveis denominados de pré-conscientes (não reflexivos), os elementos organizadores das regras de seu contexto sócio-histórico, ou seja, a imaginação não é um produto desvinculado de seu meio ambiente. Ela é, ao mesmo tempo, estruturada (pela) e estruturante da realidade.

Relacionando experiência, imaginação e linguagem, por meio da brincadeira, a criança começa a organizar sua consciência (reflexiva) com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, assim compreendidas:

A) Percepção significativa: a criança torna-se capaz de agir relacionando o campo do significado e o da ação. Não mais submetida à primazia das informações sensoriais é capaz de agir numa esfera cognitiva. No jogo, a criança desenvolve ações organizadas em idéias independentes daquilo que vê;

B) Movimento voluntário: a ação voluntária constitui-se no deslocamento da fala em relação com a ação. No princípio, a criança age independente da fala. Com o decorrer de seu desenvolvimento, fala e ação passam a organizar o comportamento, juntas. Num terceiro estágio, a fala internalizada é capaz de organizar e planejar as ações futuras. No brinquedo a criança vivencia todas essas passagens, constituindo, por meio destas, as noções de passado, presente e futuro;

C) Pensamento verbal-lógico: no brinquedo a criança é capaz de agir num, grau de transição entre os objetos concretos (um cabo de vassoura) e o pensamento abstrato (cavalo de pau). Observa-se uma operação que, iniciada como significado de coisas, se transfere para o significado ideativo das idéias. A capacidade de substituir um objeto (concreto) por outro (abstrato), e uma

ação por outra, contribui para estabelecer as possibilidades de fazer escolhas conscientes;

D) A Fala Interior: a fala interior é o terceiro estágio do desenvolvimento que é antecedida pela fala social e egocêntrica. Com a internalização da fala, a criança é capaz de estabelecer a consciência reflexiva. No brincar, a criança pode estabelecer as relações necessárias para a internalização, por meio das estratégias que envolvem a dinâmica ação/fala/ação e por sua capacidade de ir estabelecendo contínuas construções na relação entre fala e objeto. Em Vygotsky, surge a compreensão de que a criança, precocemente, já é capaz de utilizar as regras gramaticais em seu discurso, sem que seja capaz de dominá-las voluntariamente, ou seja, pela consciência reflexiva.

E) Memória Semântica: a memória surge no brincar por meio da capacidade que a criança demonstra em criar, no mundo do faz-de-conta, situações que observa em seu cotidiano. Assim, é capaz de reconstruir na vida diária, situações do mundo real percebidas em sua experiência.

F) Atenção Voluntária: a atenção é uma função “chave” para a construção de todas as outras e, por outro lado, necessita destas contribuições solidárias para constituir-se como foco de interesse visando a realização de uma atividade. Por meio dela, e no brincar, a criança é capaz de reorganizar todo o seu campo espaço-temporal, com o concomitante auxílio da fala. A fala age como organizadora para focar a atenção em atividades que exigem dinâmicas mais complexas, reflexivas.

Estratégias Metodológicas

Os registros de análise de cada função psíquica e suas respectivas atividades lúdicas foram pré-estabelecidos, com questões precisas, para identificação das categorias estudadas.

A avaliação de cada categoria foi descrita a partir dos níveis de construção da atividade lúdica em cada uma das Funções Psíquicas Superiores. A estratégia metodológica escolhida para servir de modelo de intervenção foi o jogo da amarelinha que é, em si, um jogo de regras com forte conteúdo simbólico.

O Jogo da Amarelinha (Fig. 1) é considerado um dos jogos mais populares na tradição folclórica de vários países, inclusive, do Brasil. Muitas denominações são dadas a esta brincadeira, dependendo dos lugares e respectivas formas diferenciadas em que ela toma lugar. Pode-se ser definida como um jogo gráfico que pode ser praticado nos mais diversos ambientes. É um jogo transmitido de geração para geração, com poucas referências bibliográficas.

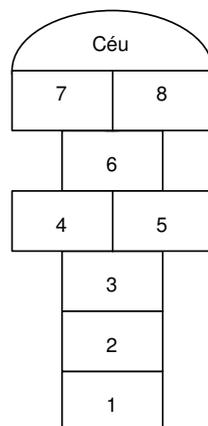


Figura 1: Jogo da Amarelinha

Os primeiros registros de amarelinhas encontradas apresentavam um traçado semelhante às plantas baixas dos templos religiosos da Antiguidade, onde são encontrados conceitos tais como céu, inferno, terra, lembrando uma espécie de jogo divinatório. Com o passar do tempo, estes registros simbólicos ficaram perdidos por falta de documentação escrita.

Relacionando a evolução histórica do jogo com o pensamento de Vygotsky sobre o lúdico, podemos articular a seguinte analogia com a construção do jogo na criança. No princípio das brincadeiras a imaginação é o elemento aparente, trazendo em si, as regras de forma implícita; com o desenvolvimento da criança, as regras tornam-se explícitas e a atividade imaginária praticamente se perde na prática e na transmissão do jogo.

Este caráter de universalidade torna o jogo acessível a muitas crianças de culturas e níveis sócio-econômicos diferentes, pois para que seja realizado, requer pouco espaço e materiais que não custam nada. Sua execução baseia-se num traçado no chão – terra ou cimento – com giz, caco de telha ou carvão e para jogar precisa-se de uma pequena malha que pode ser uma pedrinha, casca de banana, um caco de telha ou uma caixa de fósforos, entre outras.

Quanto à questão de gênero participam do jogo, indiscriminadamente, meninos e meninas. Em geral, o número de participantes varia de duas a dez crianças na faixa etária entre quatro e dez anos.

Dos Instrumentos de Pesquisa

A observação sistemática foi organizada sobre a estratégia metodológica principal, que era o jogo da amarelinha. A pesquisa de campo foi estruturada sobre cinco propostas principais que incluem a observação participante, a análise documental e as entrevistas individuais. As propostas, aplicadas na

presente ordem, foram as seguintes: O conhecimento do jogo, o conhecimento das regras do jogo, a representação gráfica, o pensamento verbal-lógico e a construção da escrita.

O roteiro de procedimentos e de instrumentos de coleta de dados seguiu uma estratégia teórico-metodológica prévia, iniciada pela observação participante, entrevista e análise documental.

As primeiras estratégias foram caracterizadas pela observação participante permitindo ao autor/pesquisador interagir com os atores, através dos contatos em seus respectivos ambientes.

O Jogo da amarelinha, como instrumento principal de pesquisa, tornou-se o canal de mediação inicial das relações entre observador e atores. Priorizou-se o brincar espontâneo, de princípio, e a ação coordenada, a posteriori, definidos nessa pesquisa como proposta 1, ou seja, o conhecimento do jogo e como proposta 2: o conhecimento das regras do jogo. As três outras propostas foram estruturadas a partir de entrevistas individuais e análise documental. A terceira proposta, ou seja, a representação gráfica foi analisada através do desenho que cada ator produziu, após a ação de brincar. A quarta proposta, o pensamento verbal-lógico, foi estruturado de forma a que os atores respondessem a quatro perguntas previamente estabelecidas. Os registros foram anotados individualmente e pessoalmente pelo próprio pesquisador, e as respostas dos atores encontram-se presentes na análise dos dados. A última proposta, a construção da escrita, foi registrada pelos atores em folha de papel A4, na presença do pesquisador, em entrevistas individuais. As categorias de construção da escrita utilizadas para análise a partir do próprio referencial teórico vygotskyano que sinaliza o brinquedo como a gênese da escrita.

Em síntese, iniciou-se a pesquisa de campo pela observação participante articulada a ação dos jogos e , na seqüência, utilizou-se os instrumentos de entrevista e análise documental, registrados pela expressão gráfica, verbal-lógica e das hipóteses sobre a construção da escrita

A Investigação

Proposta 1: Análise do Conhecimento do Jogo

Partindo da estratégia de observação participante, o observador acompanhou a movimentação livre dos atores diante do jogo da amarelinha. Nesta atividade, as categorias estudadas foram a ação voluntária e a percepção significativa. Utilizou-se como critério de avaliação a relação entre a coordenação dos movimentos corporais e os retângulos do jogo de amarelinha. Os indicadores de avaliação foram:

- A - movimentos coordenados de acordo com as regras do jogo;
- B - movimentos não coordenados, mas seguindo o deslocamento espaço-temporal;
- C - movimentos e seqüências não coordenadas;
- D - recusaram-se a brincar.

O estudo da ação voluntária é possibilitado através das estratégias de coordenação de movimentos necessários para a realização correta do jogo. Contudo, para executá-los é necessário que a estrutura simbólica do jogo seja compreendida pelo jogador; e esta é constituída através da percepção significativa, função psíquica que torna possível submeter movimentos a processos simbólicos, tais como o do jogo da amarelinha. Entretanto, tanto a coordenação de ações voluntárias, quanto de percepção significativa, são

processos construídos socialmente e, através do desenvolvimento infantil no desempenho dessa atividade lúdica, é possível analisar os níveis de internalização do jogo.

Os quatro níveis de avaliação acima descritos indicavam: no item a, as crianças que já sabiam brincar com o jogo, de acordo com as regras e com os movimentos coordenados; no item b, os atores que acompanhavam o deslocamento espacial do traçado, mas que não coordenavam movimentos; no item c, as crianças que apresentavam movimentos e deslocamento sem coordenação para a realização do jogo e, no item d, foram registrados aqueles que recusaram-se a brincar.

Proposta 2: A Representação Mental – O Conhecimento das Regras do Jogo

Para a avaliação do conhecimento das regras do jogo utilizou-se a estratégia da observação participante, onde o observador continuou analisando a movimentação livre dos atores diante do jogo da amarelinha, sendo que, agora, com uma casca de banana. As categorias estudadas foram a atenção voluntária, a memória semântica e a percepção significativa. Os instrumentos de avaliação utilizados foram o deslocamento espaço-temporal e a construção das regras do jogo. Os critérios de avaliação utilizados foram:

- A - movimentos coordenados e seqüência do jogos realizados de acordo com as regras;
- B - movimentos coordenados e ausência de regra socialmente construída;
- C - movimentos não coordenados e ausência da regra construída;
- D - recusa em participar da brincadeira.

A presente atividade foi proposta com um intervalo de uma a duas semanas após a primeira. Aqui, introduziu-se no jogo uma casca de banana e foi pedido às crianças que jogassem. Procurou-se avaliar o desempenho no jogo, ainda sem fornecermos os modelos pelos quais deveriam jogar. Contudo, uma variável apareceu como indicador importante: o fato de algumas crianças já conhecerem algumas regras do jogo. Este fator, entretanto, não interfere de forma a mascarar resultados, na medida em que se busca o nível de conhecimento das regras e conseqüente organização interna do jogo de amarelinha.

A atenção voluntária é analisada a partir da capacidade antecipatória da criança em executar seus movimentos, ou seja, em brincar de forma menos impulsiva, mais submetida às regras do jogo. A internalização da construção das regras é um dos indicadores do nível de atenção voluntária. A memória semântica é observada a partir do conhecimento anteriormente construído para a execução do jogo de acordo com as regras. A criança necessita de por em ação uma estratégia aprendida e processada na memória. A capacidade de brincar é uma expressão da memória em ação; dessa forma, a avaliação conjunta da coordenação dos movimentos e da construção das regras expressa, no deslocamento espaço-temporal, os níveis de memorização da forma de jogar.

A percepção significativa, assim como na proposta anterior, é avaliada a partir da ação da criança diante do traçado, seus movimentos coordenados ou não, sua relação com a regra e, neste item, em especial, sua relação com a casca de banana. O que fazer com este objeto em mãos? Partiu-se do pressuposto vygotskiano de que a percepção pode ser avaliada a partir do uso que a criança faz de certos objetos que, originalmente, têm outras utilidades

Os quatro níveis de avaliação desta proposta foram estabelecidos com base em três graus de complexidade da construção das regras, a saber: no item a, a coordenação correta dos movimentos para a execução do jogo e a utilização da casca de banana, de acordo com as regras da amarelinha; no item b, se os movimentos estavam corretos, mas se a casca de banana não representava um signo corretamente utilizado de acordo com as regras do jogo e, no item c, se a criança não apresentava coordenação correta dos movimentos, e, conseqüentemente, com ausência de regra. No item d, foram relacionadas as crianças que se recusaram a participar da atividade.

Proposta 3: A Representação Gráfica

A terceira proposta foi avaliada através da estratégia de análise documental. Após o período de interação pesquisador e atores, inclusive com o jogo da amarelinha, pediu-se às crianças que desenhassem em uma folha A4 o formato do jogo representado no chão. As categorias estudadas foram a memória semântica e a percepção significativa. Os critérios de avaliação foram os níveis de representação da estrutura da amarelinha com a manutenção dos signos lingüísticos (números e letras). Os indicadores de avaliação foram os seguintes:

- A – representação do jogo e dos números corretamente;
- B – representação dos retângulos corretamente, com critérios livres para os signos;
- C – representação dos retângulos e dos signos com lógica própria;
- D – representação formal ausente.

A proposta foi realizada com cada criança, individualmente, após estar brincando com o jogo da amarelinha e na ausência do modelo representado no chão. Pedimos a cada um que desenhasse a amarelinha numa folha de papel.

Esta avaliação propôs-se a analisar as formas de representação gráfica de um objeto estruturado para uma ação física. As categorias estudadas, memória semântica e percepção significativa, são processos necessários para que a representação gráfica possa ser expressa. A memória semântica possibilita o registro da atividade realizada e, no caso, do objeto utilizado: o traçado da amarelinha. A percepção significativa responde pelas estratégias gráficas propriamente ditas, tais como a lógica da representação e o código lingüístico utilizado.

Os quatro níveis de avaliação propostos avaliam as formas de representação expressadas, de acordo com a complexidade do traçado. No item a, foram registradas as respostas que expressassem a representação formal do traçado e seus correspondentes numéricos; no item b, aquelas que apresentavam a representação formal dos traçados, mas com liberdade para o registro dos números. No item c, as respostas com representação do traçado e dos signos com uma lógica formal própria e no item d, os registros cujos vestígios de representação formal encontravam-se ausentes.

Proposta 4: O Desempenho do Pensamento Verbal-Lógico

A proposta 4 foi constituída a partir das estratégias de análise documental do registro das falas e de entrevistas individuais estruturadas. As categorias estudadas foram o pensamento verbal-lógico e a fala. Buscou-se avaliar as formas com que a criança descreve uma ação anteriormente

realizada e o significado que ela atribui ao jogo propriamente dito. O pesquisador pediu às crianças para responderem as seguintes perguntas:

- Como é o jogo da amarelinha?
- Para que serve?
- Quem inventou?
- Quem ensinou você a brincar?

Para uma análise da fala, os critérios de avaliação foram as categorias descritivas de expressão verbal presentes na fala. Para analisá-las, utilizou-se o seguinte critério classificatório:

- A – Fala descritiva sem apoio motor
- B – Fala descritiva com apoio motor
- C – Movimentos explicativos com apoio da fala
- D – Não sabe explicar

Para uma análise do nível de integração da fala e da capacidade da criança em expressar-se através da linguagem verbal, o entrevistador baseou-se nos quatro critérios descritos acima. Cada criança foi entrevistada, individualmente e observou-se a estratégia de expressão verbal da atividade realizada. No item a, foram classificadas as respostas verbais que descreviam o jogo da amarelinha, sem precisar utilizar-se de apoio motor para explicá-la. Entende-se por apoio motor, as formas de expressão com gestos que um ator utiliza para descrever um fato. Ao não conseguir expressá-los em palavras, um sujeito se utiliza de gestos e ações corporais amplas para complementar a informação. Em outras oportunidades, um sujeito pode, inclusive, expressar-se mais através dos gestos e ações, tendo a fala como um complemento para sua expressão. Estes dois níveis de capacidade de representação através da fala foram observados e registrados individualmente. No item b, o pesquisador selecionou as crianças que se expressaram verbalmente, mas que

precisavam mostrar com gestos sua exposição, para melhor comunicá-la e, no item c, as crianças que expressavam o jogo mostrando corporalmente como o realizaram e utilizando-se das palavras para complementar à informação. No item d, foram classificadas as crianças que não conseguiam explicar o jogo, nem através da fala e nem através de expressões motoras. Os registros individuais dos atores estão descritos nas respostas que ilustram a análise documental.

A análise do pensamento verbal-lógico privilegiou o campo do significado. As perguntas foram elaboradas de forma a explorar a capacidade da criança de refletir sobre uma realidade vivenciada e ser capaz de descrevê-la através da fala (Como é o jogo da amarelinha? Pra que serve?) e de investigar os elementos do pensamento que a criança possui sobre o papel do socius na transmissão da aprendizagem do brinquedo – tanto em seu aspecto social, como individual (Quem inventou? Quem ensinou você a brincar?).

Proposta 5: A Construção da Escrita

A quinta e última proposta a ser avaliada foi a da construção da escrita. Para a sua execução o pesquisador utilizou a estratégia de análise documental a partir do registro escrito da palavra “amarelinha”. As categorias estudadas foram a memória semântica, a percepção significante, a atenção voluntária e o pensamento verbal-lógico. O critério de avaliação utilizado baseou-se nas diferentes fases da construção da escrita, segundo Ferreiro & Teberosky (1986) e a partir dos conceitos vygotskyanos. Os critérios de avaliação foram:

A – escrita alfabética;

B – hipótese silábica;

C – estágio pré-silábico;

D – recusa em escrever.

Os registros das crianças foram obtidos a partir do pedido “Por favor, escreva amarelinha!”. A atividade foi executada individualmente, com uma criança de cada vez. O autor trabalhou com os princípios que regem as diferentes fases da construção da escrita, informando às crianças que escrevessem do jeito que achassem melhor.

O ato da escrita é um registro cultural onde interagem várias funções psíquicas e, dentre elas, o pesquisador selecionou quatro que podem ser avaliadas nesta atividade. A memória semântica é o registro mais significativo da expressão escrita. A partir da memória, o homem pode registrar sua história e um dos seus instrumentos mais significativos é através da escrita. Da mesma forma, pode-se avaliar o nível de construção da memória semântica pelo estágio de construção da escrita. A percepção significativa também atua nos processos da escrita, na medida em que submete as formas subjetivas de expressão gráfica às regras gramaticais do código lingüístico. A atenção voluntária é necessária para que o objeto escrito se faça representado na mente e, posteriormente, no papel. O ato da escrita exige um alto nível de estabilidade da atenção voluntária. O pensamento verbal-lógico pode ser avaliado pelo significado que a escrita possui para cada indivíduo, na medida em que se torna objeto de seu interesse. A influência do contexto sócio-cultural é muito importante para que a aprendizagem da escrita seja mais significativa para alguns grupos sociais do que outros (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Os quatro critérios adotados foram selecionados a partir dos estágios de construção da escrita de Ferreiro & Teberosky (1984). Assim, no item a, foram registradas as respostas classificadas como escrita alfabética, na qual as crianças já deveriam escrever de acordo com os signos do código lingüístico;

no item b, o autor selecionou as respostas típicas da hipótese silábica, onde as crianças elaboram hipóteses para a escrita baseadas na sintaxe e/ou apresentam algumas tentativas de elaboração gráfica, tentando relacionar signo gráfico e som; no item c, foram definidas como pré-silábicas as formas de expressão gráfica da escrita representadas através de desenhos e no item d, foram classificadas as crianças que se recusaram a escrever.

Análise dos Dados

O estudo teórico do papel desempenhado pelo lúdico na construção das funções psíquicas superiores e a pesquisa de campo no universo de crianças institucionalizadas e não institucionalizadas permitiu ao pesquisador estabelecer algumas considerações importantes para a produção científica nessas três áreas de interseção deste trabalho: a ludicidade, sua expressão na construção das funções psíquicas superiores e a importância desta atividade na educação de crianças, em geral.

A presente análise de dados foi feita de forma descritiva, com ênfase na análise qualitativa e usando como referência as observações, as entrevistas e a análise documental. A análise quantitativa, não podendo ser generalizada, contribui como um paradigma de referência e discussão sobre o universo pesquisado.

A análise descritiva inicia-se pelas observações gerais das atividades lúdicas em ambos os grupos; depois, analisou-se cada proposta individualmente utilizando os dados qualitativos e quantitativos dos dois universos pesquisados buscando estabelecer relações sobre o tema principal da pesquisa: o papel do lúdico na construção das funções psíquicas superiores.

Para efeito de facilitação de leitura, a partir desta parte do texto chamaremos o grupo de crianças institucionalizadas de CI e os de crianças não institucionalizadas de CNI.

Análise Geral sobre a Organização Lúdica Espontânea das Crianças Observada nos Primeiros Contatos

A análise de ambos os grupos demonstrou que havia uma organização lúdica, de ordem simbólica, muito mais presente no grupo CNI do que no CI. A observação da atividade espontânea das crianças na escola possibilitou ao pesquisador perceber que as brincadeiras dos atores eram de ordem mais simbólica do que motora. As interações entre eles eram frequentemente mediadas pela fala, pois conversavam bastante e brincavam de jogos que já continham certas regras e esta organização era indispensável para a convivência do grupo.

Por outro lado, na análise da atividade espontânea do grupo CI observou-se que suas brincadeiras estavam muito mais centradas sobre as condutas motoras do que as de ordem simbólica. As mediações na atividade lúdica eram muito mais intermediadas pela força física do que pela conversação através da fala.

A agressividade para marcar um lugar diante do socius, representado pelo brincar, aparecia no CNI de forma simbolizada, enquanto no de CI, de forma motora, física. Esta primeira impressão, já explícita de que forma a fala pode ser utilizada como um instrumento mediador das relações e é construída, também , através da atividade lúdica. Sua função apresentava-se mais desenvolvida no universo das CNI do que nas CI.

Análise da Proposta 1: O Conhecimento do Jogo

Na proposta de número 1, buscou-se observar o comportamento espontâneo das crianças diante do jogo da amarelinha. O objetivo era o de analisar os diferentes níveis de conhecimento sobre o jogo, que cada criança trazia organizado dentro de si.

De acordo com os indicadores de avaliação já apresentados, constatou-se que os atores do universo CNI apresentavam um nível de conhecimento melhor sobre o jogo e suas regras, demonstrando um deslocamento mais preciso em relação aos seus movimentos e quanto ao uso, ou não, da malha.

Observou-se, em ambos os grupos, uma certa intimidade com o traçado da amarelinha, mesmo que não sabendo muito bem como se movimentar, corretamente, diante do mesmo. Nota-se, entre as CI, um grande número de atores que não sabiam como agir diante do jogo (59%). Mesmo assim, por imitação, tentavam reproduzir, através de gestos descontraídos, aquilo que percebiam em outros atores.

Este último fato descrito ratificou para o pesquisador a afirmativa de que a aprendizagem de uma atividade lúdica, que encerra um conjunto de regras, não pode ser apreendida imediatamente por imitação. Sob uma ótica construtivista, toda brincadeira precisa ser reconstruída internamente para poder constituir-se como um jogo organizado pelas regras. A simples imitação não garante o aprendizado, por si. No entanto, faz parte de gênese das construções lúdicas.

Acredita-se que o melhor desempenho das CNI deva-se ao fato de terem uma prática mais desenvolvida, dentro da proposta curricular da escola.

Analisando sob a ótica de gênero, deve-se inicialmente, afirmar que, em ambos os universos pesquisados, não foram observados comportamentos, por

parte dos atores, que denotassem recusa em participar da brincadeira, por concebê-la como “de menina” ou “de menino”. O jogo da amarelinha foi bem aceito por ambos os grupos.

Observando-se os resultados, pode-se concluir que o desempenho espontâneo dos meninos foi melhor que o das meninas, parecendo que a interiorização das regras estava mais presente no universo dos atores masculinos.

Considerando-se que as categorias estudadas nesse item foram a ação voluntária e a percepção significativa, pode-se analisar que, do ponto de vista da ação voluntária, os atores envolvidos nas CNI apresentaram um melhor desempenho na expressão de seu movimento coordenado. De fato, sugere-se que, pelo menos nestes grupos estudados e comparados, a função de interiorização verbal antecipando a ação motora encontra-se melhor organizada no grupo das crianças observadas na escola. Isto significa, numa ótica vygotskiana, que a função social, exercida através da linguagem, encontra-se mais desenvolvida no grupo de família primária.

Sob a ótica da percepção significativa, pode-se afirmar que o grupo das CI age de forma mais impulsiva, com um grau de reconhecimento simbólico do objeto que está sendo utilizado para a função lúdica, menos estruturado, no seu campo de significado, do que o grupo das CNI.

Análise da Proposta 2: O Conhecimento das Regras do Jogo

A análise da segunda proposta baseou-se na estratégia da construção das regras. Cada criança recebeu uma malha (casca de banana) para brincar e foi pedido, a cada uma, que jogassem o jogo da amarelinha. Segundo o mesmo perfil das respostas obtidas na proposta 1, observou-se que, em sua

grande maioria, o desempenho dos atores das CNI foi bem melhor do que os das CI. Enquanto as CNI demonstravam o reconhecimento da função da malha na dinâmica do jogo, as CI não sabiam o que fazer com aquele objeto.

Os dados estatísticos revelam uma diferença muito grande no entendimento das regras socialmente constituídas para a realização do jogo.

Sob a ótica sócio-histórica, pode-se pensar o quão frágil é a compreensão das construções simbólicas sociais, provenientes da linguagem.

Nas relações de gênero, em ambos os grupos, observa-se um certo equilíbrio na compreensão das regras socialmente construídas, não parecendo haver uma discrepância que possa constituir-se como uma variável merecedora de destaque.

Para efeito das categorias estudadas, destaca-se a atenção voluntária, como uma das funções psíquicas básicas para a construção da aprendizagem, e que se encontra muito mais desenvolvida no grupo das CNI, do que no das CI. Partindo-se do princípio de que a atenção voluntária é a função básica para a construção de todo o arcabouço cognitivo do ser humano, há que se considerar que o grupo das CI apresenta níveis de atenção mais instáveis.

Essa observação pode ser medida através do desempenho infantil diante da capacidade de antecipação frente ao jogo e na forma como, utilizando a malha e os movimentos do corpo junto ao traçado, transforma uma série de gestos descontextualizados em ações significativas, demonstrando função planejadora, atividade consciente e organizada pela linguagem.

A percepção significativa, seguindo princípios mais simbólicos referenciados pelo uso da malha e do deslocamento espaço-temporal, é observada na forma lúdica como a criança participa do jogo, como por exemplo, esperando a vez do colega que for na frente, voltar até ao início do traçado.

Saber jogar a malha em cada número e executar os movimentos de pernas e rotações corporais durante a brincadeira são expressões que marcam os níveis de organização perceptiva diante dos objetos.

Relembrando a teoria de Vygotsky, a construção da percepção significativa é o resultado da ação da linguagem sobre os objetos, modificando, assim sua função primária. Em outras palavras, uma casca de banana, afetada pelo significado, torna-se um instrumento do jogo. Num nível anterior, representado pela percepção direta que os objetos oferecem ao espectador, uma casca de banana, por exemplo, serviria para ser jogada no lixo, como um resto não aproveitável. Talvez, em algumas outras situações, pudesse vir a servir como aduba para plantas. Difere-se, pois, o uso de um objeto por uma percepção direta e aquele que é o resultado de um uso afetado pela linguagem lúdica, representada pelo *socius*.

Assim, pode-se perceber que na construção da percepção significativa, há um desenvolvimento funcional mais significativo nos atores das CNI, do que nas CI. Conforme pode-se acompanhar nas tabelas da proposta 2, 50 % das CNI apresentaram respostas compatíveis com A e B, enquanto as CI, sequer apresentavam qualquer expressão de regra constituída. Em sua grande maioria, 67 % das CI se expressaram através de movimentos não coordenados e ausência de regra constituída.

A terceira categoria estudada, a memória semântica, traduz a capacidade da criança lembrar de um jogo executado, de acordo com a forma com que aprendeu ou como pode compreendê-lo.

Neste sentido, as etapas de construção expressas nos níveis avaliados, nos mostram como a experiência vivenciada anteriormente, pela criança, pode ser expressa em ação lúdica através do jogo. Os três principais níveis de avaliação, a saber, a, b, c, representam as estratégias de lembranças

semânticas que a criança pode representar mentalmente e ser capaz de reproduzi-las na sua interação com as brincadeiras, no caso, o jogo da amarelinha.

Não basta a atenção voluntária para planejar a atividade e a percepção significativa com o fim de representar instrumentos e ações corporais; é também necessário ter a inscrição semântica da lógica em que se constitui o jogo, para que possam desfrutar de sua condição lúdica, propriamente dita. Próximo do que nos diz Vygotsky, “o brinquedo é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (Vygotsky, 1991c: 117).

Partindo desse mesmo pressuposto, pode-se deduzir que a função descrita como memória semântica, pelo menos para o jogo da amarelinha, encontra-se muito mais desenvolvida nas CNI do que nas CI.

Análise da Proposta 3: A Representação Gráfica

A terceira proposta avaliada foi caracterizada pela estratégia de análise documental. Pediu-se a cada criança que, após brincar no traçado da amarelinha e, longe do mesmo, desenhasse numa folha de papel A4, como era a forma do jogo.

As categorias de análise apresentam respostas compatíveis com melhor desempenho de representação gráfica dos atores das CNI.

De acordo com esta avaliação, nenhuma criança foi capaz de representar corretamente todo o traçado do jogo, inclusive porque nesta faixa etária, entre 4 e 5 anos, as crianças encontram-se, em média, na fase de evolução gráfica denominada de cena simples, direcionando sua capacidade de representação para a cena completa que, em geral, é atingida após os 5 anos de idade.

Dentro do universo pesquisado, os atores das CNI apresentaram grafismo com maior precisão de representação do que as CI. De certa forma, a expressão gráfica das CI são de uma pobreza formal bem relevante, sendo que, em nossos indicadores avaliativos, 59% dos atores (CI) apresentaram representação formal ausente.

Diante das categorias estudadas, a análise da memória semântica aponta, nos termos de Vygotsky, um atraso no desempenho de representação gráfica, em cujas bases constitui-se, enquanto gênese, a construção da escrita.

Considerando-se que as expressões pictográficas, de base topológica são representações que a função da memória é utilizada para poder atualizá-las e, que, em seu caráter semântico, a internalização da imagem do jogo é um elemento significativo e constitutivo dessa função psíquica, conclui-se que a não representação das características formais reflete um não desenvolvimento desta função. Ou, em outras palavras, um desenvolvimento mais tardio. Como no caso dos atores das CI.

Quanto às categorias da percepção significativa, a representação gráfica da lógica das relações, presente na disposição dos retângulos do jogo e a conseqüente expressão dos signos lingüísticos presentes no traçado, demonstram, acima de tudo, a capacidade da criança em discriminar formas e signos pertencentes ao jogo. A percepção tem cunho significativo porque é capaz de reproduzir as relações da lógica topológica e do reconhecimento do código lingüístico.

Nesta terceira proposta, mais uma vez, constatou-se um desnível entre as respostas dos atores envolvidos nas atividades lúdicas das funções psíquicas superiores em CI e CNI.

Em relação ao desempenho, por gênero, observou-se um melhor, porém discreto, desempenho das meninas em relação aos meninos.

Análise da Proposta 4 : a Fala e o Pensamento Verbal-Lógico

A quarta proposta foi estruturada em forma de entrevistas individuais para que fosse possível analisar os níveis de construção do pensamento verbal-lógico e da fala.

No que se refere à fala, a avaliação centrou-se na estratégia expressiva de verbalização de um fato ocorrido, no caso em questão: como se joga o jogo da amarelinha ?

Os critérios baseados na capacidade da criança em produzir explicações através da fala ou de ação corporal, foram observados nos grupos das CI e das CNI.

Em termos de construção da expressão verbal, observou-se uma maior facilidade dos atores das CNI em expressar o conteúdo do jogo através da fala, sem apoio motor. No grupo das CI, a variável de maior regularidade foi a expressão verbal caracterizada pelo uso de movimentos, mímicas, gestos e ações, na tentativa de definir a forma como o jogo é realizado, tendo a fala como um complemento para sua capacidade de explicação e comunicação.

Mais uma vez, observa-se que o campo da organização de linguagem encontra-se mais bem desenvolvido nos atores das CNI do que nos da CI.

Baseando-se nos conceitos de Vygotsky, a linguagem é constituída através do socius e é constituinte das funções psíquicas superiores. Não havendo um bom desempenho, em seu desenvolvimento, as outras funções psíquicas superiores que se organizam, essencialmente, em torno dos significados, acabam apresentando uma performance mais fraca diante de outras que melhor se utilizam das categorias da fala, em especial as funções

de nomeação, descrição de ações, qualidades e relações dos objetos (Luria, 1987).

Seguindo o princípio de que todo pensamento conscientemente constituído é considerado como pensamento verbal-lógico, ou seja, estrutura-se em consonância com o significado atribuído aos objetos representados, foram elaboradas quatro perguntas que estimulassem a exploração compreensiva das crianças diante do jogo da amarelinha.

Para a primeira pergunta, “Como é o jogo da amarelinha?”, buscava-se observar a capacidade descritiva e compreensiva da atividade lúdica proposta.

Em quase sua totalidade, as CI descreviam o jogo através de movimentos ou com apoio deles: “Fez movimentos com os pés de abrir e fechar”, mostrou com movimentos e disse “só fica pulando”. Esta é uma clara demonstração de uma pobreza na utilização de vocabulário e das representações lingüísticas, especialmente de objetos e ações, nesta faixa etária (Luria, 1987).

Por outro lado, a análise das respostas das CNI apresentavam expressão verbal onde pode-se observar funções de nomeação de objetos e ações, como, por exemplo, “Sei, tem que pular com um pé e dois pés. Se abaixa e continua o jogo”, “você joga uma pedra e pula três vezes. Como num pé só, depois pula 1,2 e aí tem que pular no 2”. Pode-se detectar fragmentos descritivos do funcionamento das regras em “quando a gente vai pulando no 1, vai de um pé, quando chega no 4, abre a perna, e no 7, abre a perna de novo” e “pega uma pedrinha, joga no número, não pode pisar no número, nem na linha”.

Comparando ambos, constata-se que no universo das CNI encontramos a presença de signos lingüísticos, tais como: “pular com um pé”, “abaixa e continua”, “faz o 2, o 4, o 5, o 6, o 7 e o 8”, “joga a pedrinha”, “não pode

pisar”, “número”, “linha” e que no das CI, somente um ator descreveu “a gente pula e gira”.

Esses dois universos, mais uma vez, apresentam uma defasagem no desempenho da expressão verbal que, de alguma forma, sinaliza alguns indícios da pobreza de vocabulário e da capacidade de representações da realidade produzida pela linguagem.

De um outro ângulo, pode-se, mais uma vez, perceber uma discrepância no campo lingüístico, em ambos os universos pesquisados.

A segunda pergunta “Para que serve?” apresentou como respostas mais freqüentes “para pular” e “para brincar”, numa clara referência a função do próprio jogo. Comparando os universos, quase 50% das CI responderam à essa pergunta com um “não sei” ou não souberam responder, enquanto as CNI responderam, em sua grande maioria, de acordo com o já descrito neste parágrafo. A outra metade das respostas obtidas pelas CI também estavam de acordo com os das CNI. Contudo, a relevância para o pesquisador, situa-se no fato do número de respostas, onde o pensamento verbal-lógico não se apresenta como fala, como expressão de significado.

A expressão “não sei” denota um vazio, um desencontro entre a experiência prática, sensório-motora e a experiência significativa, entre a ação e a linguagem.

De acordo com o referencial teórico já descrito, o pensamento verbal-lógico é constituído pelo significado, através da interação entre o universo, essencialmente, sensorial e perceptivo advindo do pensamento e da experiência corporal junto com a representação mental dessas impressões, que são inscritas na rede de significação através das experiências individuais com a linguagem, a cultura e o socius, enfim.

Quando a criança, ou um adulto, expressa-se por um “não sei” é porque lhe falta substrato lingüístico para construir uma representação mental de algo que pode, ou não, estar presente em seu pensamento, na condição de vivido e não significado.

Assim, por exemplo, o descreve Vygotsky (1994 a: 103), citando uma frase do poeta Mandelstan: “Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”.

A terceira questão “Quem inventou?” foi formulada com a intenção de averiguar as teorias infantis sobre a origem do jogo da amarelinha. Buscou-se tentar apreender qual a idéia que os atores têm em relação à criação da brincadeira.

Neste item, cerca de 50% das crianças em ambos os universos não souberam responder. Entretanto, algumas respostas sinalizam claramente o papel do outro na constituição da aprendizagem.

Imersos num pensamento infantil, numa idade entre 4 e 5 anos, as crianças, tal qual descreve Vygotsky, estão em fase de construção de sua organização das noções espaço-temporais em função do deslocamento da fala em relação à ação. Sem poder historicizar, ou seja, no momento de estabelecer referências de ordem cronológica, a criança vai designar que o inventor do jogo é aquele com quem ela apreendeu a brincar.

E essa foi a constatação obtida nas respostas das CI e das CNI. Vejamos “a professora”, “a gente, todo mundo da escola”, “meus colegas”, “a tia”, “você” (referindo-se ao pesquisador), “Carlinhos”, “Liliane” e “Heloisa”.

Essas respostas apontam a consciência da criança de que a aprendizagem de uma brincadeira é construída a partir do papel que uma outra pessoa exerce ao ensinar como se joga. De certa forma, sinaliza que não basta a imitação ou a associação para que uma criança aprenda a brincar.

As respostas afirmam, em toda a sua simplicidade, a presença de um outro e a importância do “socius” como um agente de aprendizagem.

A quarta e última pergunta, mais diretiva, buscou investigar o nível de compreensão infantil sobre o papel da transmissão cultural na atividade lúdica, perguntando às crianças “Quem ensinou você a brincar?”

No grupo dos atores das CNI, algumas crianças afirmavam ter aprendido a brincar sozinhas, mesmo que na resposta à questão anterior tivessem apresentado alguém como o criador da brincadeira. Analisando-se as respostas, percebe-se que a aprendizagem da brincadeira tem, por outro lado, o fato do próprio engajamento do sujeito, em seu desejo e motivação, para ser capaz de aprender algo. Sob esse aspecto da atitude de aprender a aprender, pode-se realmente afirmar que toda aprendizagem é, realmente, individual. Cada um de nós aprende a conhecer através de uma motivação específica e de uma experiência única, o que faz, inclusive, Vygotsky pensar o fenômeno do significado, no pensamento verbal-lógico, sob dois aspectos: o primeiro é o significado, propriamente dito, como um produto social, por exemplo, um cachorro é um animal de quatro patas, um rabo e late. O segundo aspecto é o sentido que particulariza e torna singular todo efeito de significação social. O sentido é subjetivo e diz respeito à vivência particular do sujeito com sua história. Assim, um cachorro pode ser um animal ameaçador ou protetor, pode despertar asco ou carinho, dependendo da relação do sujeito com este objeto, em sua história de vida.

Compreende-se, então, que há um lado da aprendizagem que é, realmente, individual. Cada um de nós aprende, também, sozinho. O número de respostas que apontavam essa característica parece ser significativo desta compreensão dos atores. Pelo menos para um certo grupo.

Um outro grupo, e mais numeroso, de crianças em ambos os universos, indicaram amigos, professores e familiares como agentes da transmissão da aprendizagem do jogo da amarelinha.

Um detalhe sutil observado numa análise comparativa das respostas a essa questão, indica uma presença freqüente do “outro” da aprendizagem como um agente da escola, no caso das CNI e da presença do “outro”, como familiar, no caso das CI. Estas respostas sugerem o reconhecimento dos atores da CNI de que o ambiente escolar é transmissor de novas aprendizagens.

A respeito do papel desempenhado pela escolaridade, deve-se esclarecer um ponto importante desta pesquisa, que é o fato de que os atores de ambos os universos encontram-se em condição de escolaridade, entretanto, há que se ressaltar a particularidade das diferentes histórias de vida das CI e das CNI.

O universo estudado das CI aponta para uma freqüência escolar, quase sempre, a partir da entrada das crianças na instituição observada. A grande maioria é encaminhada com antecedentes tais (abandono, maus-tratos, etc) onde a condição de escolaridade apresenta-se ausente da rotina dessas crianças.

Por outro lado, as CNI já tinham contato, em sua grande maioria, desde o maternal, com a educação escolar, de forma regular. Esses dados influenciam os resultados e apontam, mais uma vez, para a importância da transmissão cultural efetuada pela escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis.

A análise transversal das respostas que pretende-se incluir neste texto, relaciona os atores que não conseguiram brincar com o jogo de amarelinha (nas propostas 1 e 2), com as respostas registradas nas perguntas “Como é o jogo da amarelinha?”. Em ambos os universos, quase todas as crianças que

não souberam explicar como era o jogo da amarelinha, também não haviam conseguido brincar com o jogo.

Estas respostas podem ser observadas se compararmos os quadros das propostas 1 e 2 das CI e das CNI, com as respostas da pergunta 1 das CI e das CNI. Deduz-se que a capacidade de representar e verbalizar a forma como se realiza o jogo está articulado com a internalização da brincadeira. Esta relação leva-nos a pensar que, pelo menos nesta faixa etária e nos grupos pesquisados, há uma relação clara entre a representação mental e conseqüente expressão verbal, quando uma aprendizagem constitui-se no âmbito da motricidade e da linguagem, ou seja, da ação coordenada, significativa.

Em síntese, a construção do pensamento verbal-lógico passa por uma interação solidária entre a ação e a fala, a linguagem.

Análise da Proposta 5 – A Construção da Escrita

A quinta e última proposta apresentada propõe-se a avaliar os níveis da escrita de acordo com os referenciais teóricos já descritos. Neste item, em particular, as funções psíquicas superiores serão abordadas em sua interação, a saber, a memória semântica, a percepção significativa, a atenção voluntária e o pensamento verbal-lógico, tendo como foco de observação, o próprio processo de construção da escrita.

A análise da construção da escrita mostrou desempenhos compatíveis com a média de respostas apresentadas nas outras propostas estudadas. Na sua média, tanto as CI, quanto as CNI, apresentaram avaliação da escrita dentro do chamado estágio pré-silábico, ou seja, 79% das CNI e 58,2% das CI estavam dentro desta faixa.

Entretanto, um dado realmente novo é observado no desempenho de 2 atores do universo CI, cujo nível de escrita encontra-se dentro dos princípios básicos da hipótese silábica, percebendo, ambos, que a palavra amarelinha tem um ritmo próprio e sendo capazes de representarem este tempo sintático na sua expressão gráfica, através de signos lingüísticos não diferenciados. Por outro lado, não foi encontrada nenhuma resposta do tipo hipótese silábica, nos atores do universo CNI.

Estas respostas, em toda a pesquisa realizada, foram as primeiras a revelar um desempenho superior das CI. Deve-se acrescentar que o resultado é isolado, em seu contexto, mas é real e foi observado em sua significância, em nossa pesquisa.

Pode-se considerar, de acordo com os princípios teóricos que norteiam as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), que o processo de aprendizagem não pode desconsiderar a ação do sujeito sobre os objetos, como um agente do conhecimento, mesmo quando é educado num meio ambiente sócio-econômico-culturalmente mais desfavorecido.

As duas respostas encontradas dentro do nível da hipótese silábica são exceções importantes que, de alguma forma, vêm confirmar a regra, na medida em que, na sua totalidade, pode-se observar um melhor desempenho das CNI.

Para efeito de uma investigação mais acurada, o pesquisador selecionou o item C, dentro dos critérios de avaliação, para uma análise mais profunda dos processos de construção da escrita.

Analisando-se todo o material pesquisado, optou-se por estabelecer uma subclassificação dentro do nível C, ou estágio pré-silábico. Considerou-se como nível pré-silábico 1, as respostas infantis expressas basicamente através de desenhos e/ou traçados sem discriminação lingüística significativa com o

código e, como nível pré-simbólico 2, respostas que, apesar de não sinalizarem a construção temporal típica da hipótese silábica, apresentassem tentativas de representar letras e/ou números, significando uma percepção mais acurada e discriminada dos signos lingüísticos.

De acordo com esta análise mais detalhada, observa-se que, em sua média, os atores do universo CNI apresentam um desempenho superior, com quase 80% das respostas enquadradas na categoria pré-simbólico 2, enquanto, as CI encontram-se com 42% das respostas dentro desta faixa.

Considerou-se muito importante aprofundar esta pesquisa, neste sub-ítem, pois ela vem ratificar, mais uma vez, a importância da influência cultural no aprendizado das crianças. E, acima de tudo, as exceções registradas nas respostas de duas crianças do universo CI vem corroborar, apontar e sinalizar para a importância que a ação do sujeito representa para o processo de aprendizagem e de como ele pode emergir, mesmo diante das dificuldades enfrentadas em seu contexto sócio-cultural.

Mesmo em condições desfavoráveis, uma criança pode desenvolver habilidades para vencer em seu meio social, lutando para construir uma atenção seletiva que a permita ir além dos seus pares. Neste sentido, a teoria vygotskiana aponta para a importância da motivação, como um agente determinante no processo de aprendizagem.

Pode-se constatar neste item, tanto a importância exercida pelo papel da subjetividade, quanto da fortíssima influência do meio sócio-econômico-cultural no processo de aprendizagem da escrita.

A análise geral do quadro comparativo entre os desempenhos dos atores no universo pesquisado, apresenta uma defasagem no nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas CI em relação as CNI, tal qual já foram analisadas, em separado, neste artigo

De acordo com os princípios gerais que norteiam a teoria que serviu como referência à esta pesquisa, pode-se verificar e confirmar as hipóteses de Vygotsky relativas ao papel desempenhado pela transmissão da aprendizagem, através do meio sócio-cultural, no processo de desenvolvimento infantil.

Também tivemos a oportunidade de confirmar a possibilidade de investigar o funcionamento neuropsicológico, ou seja, das funções psíquicas superiores, a partir de uma investigação dos mecanismos da atividade lúdica, o que nos parece ser a dimensão original desta pesquisa.

As crianças observadas no universo CI apresentaram níveis de desenvolvimento da atenção voluntária, da percepção significativa, da memória semântica, do pensamento verbal-lógico, do movimento voluntário e da fala, num estágio menos desenvolvido, se partirmos dos princípios teóricos sócio-construtivistas que serviram de paradigma para esta pesquisa.

A hipótese do papel que a função lúdica desempenha no processo de desenvolvimento parece-me ter sido bem explorada, em ambos os universos, podendo deduzir-se que a brincadeira é, em sua essência, um produto social, transmitida através da cultura, em oposição a um certo senso comum de que a brincadeira é um processo natural e espontâneo.

Considerando-se a hipótese do vínculo entre o papel do lúdico e os processos de desenvolvimento, acredita-se poder ter confirmado sua pertinência, a partir desta pesquisa.

Conclusão

Procurou-se nessa investigação averiguar a importância da atividade lúdica para o processo de desenvolvimento infantil, podendo concluir que não somente há uma estreita ligação entre ambos, quanto que o caráter social da

atividade lúdica é determinante para variações nesse processo de desenvolvimento. Para tal estudo, o pesquisador trabalhou com seis grandes categorias de análise descritas na obra de L.S.Vygotsky, referentes às funções psíquicas superiores, e responsáveis pelo processo de desenvolvimento infantil, a saber : Atenção Voluntária, Movimento Voluntário, Fala, Pensamento Verbal-lógico, Memória Semântica e Percepção Significante.

A análise dos dados levou à conclusão de que:

- 1) Há uma estreita vinculação entre o desenvolvimento da brincadeira e as funções psíquicas superiores;
- 2) Há variações na organização lúdica e nas funções psíquicas superiores, de acordo com diferentes contextos sociais. No caso específico desta pesquisa, constatou-se diferenças significativas de desenvolvimento e da aprendizagem em crianças educadas sob a tutela de família substituta e aquelas educadas sob a guarda de sua família natural.

Quanto ao primeiro item, o asseguramento da estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, pode-se reafirmar a sua importância para a Educação Infantil, em seu sentido amplo, e quanto às políticas públicas de proteção à infância, da inserção e da implementação cada vez mais sedimentadas de estratégias que valorizem o papel da ação lúdica como um instrumento eficaz para os processos de desenvolvimento e da aprendizagem.

Considerando-se a confirmação da hipótese de Vygotsky, e como resultado desta investigação, pode-se orientar os educadores e os profissionais da saúde para a importância das estratégias lúdicas no desenvolvimento infantil.

Assim, a implementação de programas de ação pedagógica escolar, recreativa e de lazer voltados para o desenvolvimento e aprendizagens infantis deve levar sempre em consideração que as atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de construção de cidadania.

A experiência do pesquisador desta dissertação no campo da Educação Psicomotora na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, reafirma e enfatiza a importância de uma atuação pedagógica que valorize os vínculos lúdicos estabelecidos pelas crianças, reafirmando que a raiz etimológica de *brincar* vem do latim, *vinculare*, ou seja, brincar significa criar vínculos.

Por outro lado, as experiências no campo da saúde, ou seja, na clínica psicomotora, nos programas de ação social e nas intervenções ambulatoriais e de internação hospitalares, a compreensão do brincar como agente do desenvolvimento deve ser, cada vez mais, reconsiderada como o instrumento basal da construção dos vínculos que levam ao desenvolvimento.

De um ponto de vista mais amplo e diante do estudo e da análise da educação de crianças institucionalizadas, sob a guarda de famílias substitutas e com rupturas de vínculos primários, pode-se pensar o quanto uma política pedagógica de apoio ao desenvolvimento infantil pode fazer, através da ação lúdica, para ajudá-las em seu desenvolvimento. Por exemplo, valorizar a atuação dos profissionais que atuam com crianças nesta faixa etária e investindo na qualidade da formação dos mesmos.

De acordo com o segundo ponto observado nesta conclusão, constatou-se variações das atividades lúdicas e das funções psíquicas superiores em condições sociais diferenciadas.

O fato de esta pesquisa ter trabalhado sobre o universo das crianças institucionalizadas e não institucionalizadas permitiu-nos abordar dois contextos sócio-culturais distintos, produzindo resultados que sinalizam a interferência do socius na constituição do desenvolvimento infantil.

Considerando-se que a análise dos dados demonstrou uma certa diferença uniforme entre os padrões de respostas em ambos os universos apresentados, pode-se concluir que as influências sócio-históricas afetam os indivíduos em sua história de vida.

Estas constatações vêm corroborar a afirmação de Vygotsky sobre o papel dos instrumentos e da linguagem na construção da atividade mental e consciente, da influência de um outro como mediador desta relação e dos diferentes contextos sócio-econômicos como produtores de significação sobre si e a “realidade”.

Os valores construídos e constituintes de uma determinada comunidade são transmitidos de uma geração a outra, muitas vezes impondo aos indivíduos que dela fazem parte, um modelo de referência e um padrão de comportamento compatível com aquilo que faz parte do arcabouço de conhecimentos deste grupo social.

Neste sentido, a escola pode cumprir um papel fundamental na vida das crianças, buscando construir novas aprendizagens e trabalhando para o desenvolvimento global desses jovens.

Deve-se ressaltar que o fato desta pesquisa ter escolhido um recorte preciso, ou seja, estar embasada nos pressupostos de L.S.Vygotsky e de ter conduzido a pesquisa visando uma análise, essencialmente cognitiva, não significa que outros fatores de ordem afetiva não estejam implicados nos resultados aqui encontrados. Pode surpreender a muitos, que um psicomotricista que é também psicanalista, não tenha levado em conta os

aspectos afetivos, conscientes e inconscientes, que estão presentes em ambos os universos. Entretanto, esta pesquisa é o resultado de um estudo rigorosamente delimitado no campo da ótica vygotskyana. Seu recorte é parcial, não genérico e de caráter exploratório. Assim como toda pesquisa, trata-se de uma forma de olhar um determinado fenômeno, cujas respostas tendem a categorizar-se num determinado código semiótico.

Numa perspectiva mais complexa, trata-se de uma pesquisa reducionista, mas que pode contribuir com muitas reflexões sobre o brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil e o processo sócio-histórico.

As contribuições de L.S.Vygotsky e seu principal seguidor, o neuropsicólogo Alexander Luria, exercem influências sobre alguns dos mais importantes pesquisadores contemporâneos. Em especial, podemos citar a obra de Oliver Sachs (1995), que situa os dois autores como referências importantes, inclusive para seu estilo de descrição subjetiva dos fenômenos neurológicos.

Os resultados obtidos nas avaliações dos processos de desenvolvimento e nos conteúdos da aprendizagem não podem ser considerados como um estágio estanque. Um dos conceitos primordiais de Vygotsky indica que o desenvolvimento é um processo mutante, construído socialmente e singularmente, podendo ser transformado a qualquer momento da vida em função dos seus processos de mediação. Sua estratégia clínica e educativa visa focar não as dificuldades/distúrbios, mas sim as potencialidades de cada indivíduo. Deve-se agir sobre as potencialidades no sentido de reorganizar as “dificuldades” e não no sentido oposto, como é de costume na prática clínica e educativa.

No campo das crianças institucionalizadas, sugere-se estudos que enfoquem e ajudem a construir esses perfis, abordando a importância do

vínculo e dos laços afetivos na construção da subjetividade nesses contextos marcados por desigualdade e abandono, como os encontrados nas pesquisas de Silva (1997, 2001) e Rosa Filho (2001) .

Um estudo que pretenda traçar um perfil mais complexo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis, em ambos os universos pesquisados, deve articular referenciais teóricos de base cognitiva, tais como o descrito nesta pesquisa, com outros pressupostos que enfoquem o papel da afetividade na constituição desses sujeitos do conhecimento. Este é o desafio atual a que nos propomos enfrentar.

Referências

- CASCUDO, L. da C. – Dicionário Brasileiro do Folclore, Editora Itatiaia Limitada/Editora da Universidade de São Paulo, Belo Horizonte, 1988.
- FERREIRA, A B de H. – Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 1^A. edição, Editora nova Fronteira, Rio de Janeiro, s/d.
- FERREIRA, C. A.M. & CALVI, G. – Ninguém Tolera Isso Mas...Eles Não Nascem Infratores – Ministério da Justiça, Autores & Agentes & Associados, Rio de Janeiro, 1997
- FERREIRA, C.A.M.(org) – Psicomotricidade: Da Educação Infantil à Gerontologia, Editora Lovise, São Paulo, 2000.
- O Papel do Lúdico na Construção das Funções Psíquicas Superiores em Crianças Institucionalizadas e Não Institucionalizadas sob uma Perspectiva Vygotskyana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- Imagem e Esquema Corporal, Editora Lovise, São Paulo, 2002.
- & THOMPSON, R.& MOUSINHO, R. (orgs) – Psicomotricidade Clínica, Editora Lovise, São Paulo, 2002.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.. A Psicogênese da Língua Escrita, Artes Médicas, Porto Alegre, 1986
- FRADE, C. – Guia do Folclore Fluminense, Secretaria de Estado de Ciência e Cultura do Rio de Janeiro, INEPAC/Divisão de Folclore, Editora Presença, RJ, 1985

- FRADE, C. - Jogos e Brincadeiras Infantis no Estado do Rio de Janeiro, Instituto Estadual do Patrimônio Cultural/Divisão de Folclore, Instituto Estadual do Livro, Divisão Editorial, Rio de Janeiro, 1978
- HEINSIUS, A - “As Idéias de Vygotsky e os Contextos de Ensino”, in FERREIRA, CAM (org). *Psicomotricidade: Da Educação Infantil à Gerontologia*. Lovise Ed., São Paulo, 2000.
- LURIA, A.R. *Curso de Psicologia Geral. Volumes I,II,III e IV. Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1979.
- Fundamentos de Neuropsicologia, Editora da USP, SP, 1981.
- *Pensamento e Linguagem – As Últimas Conferências de Luria*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.
- *A Construção da Mente*, Icone Editora, São Paulo, 1992.
- *A Mente e a memória*, Martins Fontes, São Paulo, 1999.
- ENGELS, F.. *Dialética da Natureza*. In: *Obras Escolhidas*, Alfa Omega, São Paulo, 1982.
- ROSA FILHO, M. – *Abrigar, Assistir, Acolher, Promover, Residir, Libertar; de um contexto marcado por desigualdade e abandono, o desafio da construção de laços afetivos – dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, 2001.
- SACHS, O - *Um Antropólogo em Marte. Sete Histórias Paradoxais*. Cia das Letras, São Paulo, 1995.
- SILVA, R. da – *Os Filhos do Governo*, Editora Ática, São Paulo, 1997.
- *A Eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo, FEUSP, 2001
- VALSINER, J. & VEER, R.V.D. – *Vygotsky, uma Síntese*, Edições Loyola, São Paulo, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. - *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 1991(a)
- *Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*, Moraes, São Paulo, 1991(b)
- *A Formação Social da Mente*. 4^a ed. Martins Fontes, São Paulo, 1991(c).
- *Obras Escogidas, vol I*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid, 1991 (d)
- *Obras Escogidas, vol II*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid, 1991 (e)
- *La Imaginacion y el arte en la infância*, Fontamara, México, 1997

- VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. & LEONTIEV, A. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, Icone, São Paulo, 1988
- VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. Estudos sobre a história do comportamento: O macaco, o primitivo e a criança. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996
- - Psicologia da Arte, Martins Fontes, São Paulo, 1999.
- WERTSCH, J.V. – Vygotsky and the social formation of mind, Harvard University Press, London, England, 1985.