



JOGO DE PAPÉIS EM ESPAÇOS ESCOLARES: LINGUAGEM, SENTIDOS E SIGNIFICADOS¹

Nara Soares Couto²

Resumo – Este estudo faz parte da pesquisa de doutorado da autora e focaliza a relação entre os jogos de papéis e a linguagem. Tem por objetivo encontrar indícios denotativos da objetivação dos sentidos e significados apropriados pelas crianças nessa atividade. A hipótese é a de que a linguagem regula e contribui para o processo de complexificação desse fazer humano e possibilita um entendimento do processo de construção dos sentidos e dos significados por parte dos sujeitos a partir de suas vivências. Diante disso, essa reflexão se fundamenta nos estudos de Vygotsky e Bakhtin e apresenta e analisa o jogo intitulado "Nadar e transitar pela estrada de chão: insanidades possíveis"?. Esse dado foi produzido em pesquisa do tipo etnográfica interpretativa, realizada com crianças entre seis e sete anos, numa escola de ensino fundamental. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas informais e observação, registrados por meio da fotografia, gravação em áudio e diário de campo e analisados em núcleos temáticos com descrição e interpretação. As conclusões apontam para o fato de que a linguagem regula o processo de construção do jogo de papéis e medeia a interlocução existente ou não entre os sujeitos. Gestos, olhares, silêncios e outras manifestações, verbais ou não, mostram o diálogo universal apropriado pelas crianças no processo de construção de seu discurso interno e de sua consciência. As conclusões apontam ainda para o fato de que o processo de situações lúdicas é resultante das vivências infantis, a partir das quais as crianças constroem os significados e os sentidos dos instrumentos materiais e imateriais humanos quando exploram a imaginação criativa para sustentar suas brincadeiras.

Palavras-chave: Jogo de papéis. Linguagem. Sentidos. Significados. Infância.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a intenção de apresentar e analisar uma situação considerada *jogo de papéis* em nos de uma escola municipal do município de Garça, no interior de São Paulo. Essa

1 - O desenvolvimento e a conclusão da pesquisa de doutorado que deu origem a este artigo foi possível graças ao apoio e às contribuições do professor Dagoberto Buim Arena, livre-docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Educação, Unesp Marília, e do professor Roberto Silva, livre-docente da FEUSP.

2 - Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) *campus* de Marília. E-mail: narasoarescouto@yahoo.com.br

situação específica, gerada pelos procedimentos de pesquisa, se deu no percurso de uma investigação mais ampla, durante o ano de 2011, que culminou em pesquisa de doutorado. Para esse artigo, será apresentada, inicialmente, a temática *jogo de papéis* com o apoio de pesquisadores russos, principalmente. Em seguida, a situação recortada será contextualizada para que o leitor compreenda os sujeitos, crianças entre seis e sete anos de idade, o contexto histórico e cultural onde vivem e os motivos pelos quais os papéis entram em cena. A linguagem empregada pelas crianças, como os gestos, os olhares, os movimentos e a verbalização dão os contornos de um grande diálogo entre a criança e o mundo a ser por ela compreendido. Para isso, a análise da situação *Nadar ou transitar pela estrada de chão: Insanidades possíveis?* recorrerá frequentemente aos postulados de Vygotsky (2002, 2010) e Bakhtin (2003, 2010).

O *jogo de papéis*, destacado como atividade promotora de desenvolvimento infantil, aparece na pesquisa educacional desde o século XVIII. No Brasil, somente no ano de 1998, essa atividade surge como protagonista do trabalho na Educação Infantil, sendo entendida, nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), como direito da criança e como expressão máxima de sua comunicação, de seu pensamento e sua interação. O brincar é considerado *atividade principal* da infância entre três e seis ou sete anos e promove a apropriação da cultura humana; seu conteúdo são as ações e as relações entre as pessoas de uma dada sociedade situada econômica, social, política e historicamente (DUARTE, 2006; ELKONIN, 1998).

O conteúdo do jogo é mais importante do que seu tema ou seu nome, porque o primeiro está voltado para "a atividade do homem e as relações entre os adultos [ou] as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos [tendo como foco] não [...] a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem" (ELKONIN, 1998, p. 8; 34). O brincar constitui-se *atividade principal* da infância, porque por intermédio desse fazer surgem outras atividades, novos processos psíquicos se constituem e se reorganizam, outros se aperfeiçoam. Com o brincar, a personalidade infantil sofre mudanças qualitativas significativas em seu aspecto psicológico (ELKONIN, 1987, 1998; LEONTIEV, 1988a, 1988b; VYGOTSKY, 2002).

Pensar a complexificação do jogo por meio da colaboração entre os sujeitos que dele participam é pensar a linguagem como comunicação por meio da diferença entre grupos sociais e culturais, como sinônimo de multiplicidade e de diversidade (BAKHTIN, 2003, 2010, 2011). A linguagem regula a apropriação do jogo de papéis e a primeira fase de sua complexificação se dá dos três aos cinco anos, quando o conteúdo principal são as ações objetivas de caráter social, associadas às ações realizadas na vida real. A segunda fase acontece dos cinco aos sete anos e seu foco está nas relações sociais (ELKONIN, 1987, 1998; MUKHINA, 1996).

O tipo de brincadeira referida anteriormente emerge em toda sua autenticidade com o aparecimento da palavra. A sua utilização para significar o objeto pode ser concomitante, posterior ou anterior ao jogo. No primeiro e no segundo momentos, a criança apresenta

baixo nível de planejamento de suas ações, enquanto, no terceiro momento, apresenta capacidade de planejá-las e de concretizá-las (ELKONIN, 1998). Para Mukhina (1996, p. 162), "[...] nas atividades lúdicas [...] produzem-se formas determinadas de comunicação porque o jogo requer da criança iniciativa e coordenação de seus atos com os demais, para estabelecer [...] a comunicação", a fim de partilhar brinquedos e cooperar para realizar o brincar. A linguagem aparece no brincar contextualizada, carregada de significados e sentidos objetivados pelas crianças. Essas formas de representação da realidade podem retratar suas vivências e representar a sociedade na qual vivem, pois a linguagem descontextualizada será deixada ao limbo; em outras palavras, não terá qualquer possibilidade de significação (BAKHTIN, 2010). Vivenciar esse encontro, essa troca entre as crianças e entre elas e o pesquisador facilita o entendimento dos sentidos proferidos a respeito de suas vivências.

A pesquisa etnográfica interpretativa norteou a geração do dado que será aqui apresentado e analisado. Ela sugere escuta sensível no trabalho de campo para que seja possível apreender, organizar e interpretar os dados produzidos (GRAUE; WALSH, 2003). Para os autores:

[...] o termo [interpretativa] é mais abrangente, evita as conotações de não quantitativa que o termo *qualitativa* adquiriu e aponta para o foco de interesse comum às abordagens do "significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 34).

Nessa relação, a produção de dados é vital, porque eles não estão disponíveis para serem coletados; envolve processos ativos, criativos e de improvisação; os pesquisadores, "ao realizar o trabalho de campo com [...] [as crianças], têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observá-las [...]" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120). Os instrumentos de geração de dados foram a observação e a entrevista. Para que o pesquisador passe da fase superficial da pesquisa para o nível visível, deve registrar cuidadosamente tudo o que vê. Tal transição acontecerá na medida em que ele ampliar seus conhecimentos a respeito das crianças e passar a valorizar os detalhes. A entrevista visa fazer as crianças falarem do que sabem, porque elas sabem muito mais do que pensam que sabem (GRAUE; WALSH, 2003). As crianças foram entrevistadas dentro e fora das situações de jogo; individualmente, para elucidar a interpretação dos dados produzidos, ou em grupos de três, para compreender os enredos ou os temas e as atitudes dos sujeitos pesquisados.

A interpretação dos dados produzidos compôs a abordagem interativa para contextualizar a interpretação e toda a investigação; a interpretação aparece em núcleos temáticos que remetem a uma escolha intencional e ideológica do pesquisador para refletir e refratar uma realidade (PADILHA, 2006); além disso, une a descrição à explicação tendo como norte a Teoria Histórico-Cultural e o pensamento de Bakhtin para uma compreensão do objeto pesquisado no movimento da vida tal qual se apresenta ao pesquisador.

Na sequência, será apresentada e analisada uma situação que parece desenhar como as crianças se apropriam e objetivam os sentidos e os significados que alimentam a imaginação presente no jogo de papéis. Cada criança terá um nome fictício para preservar o anonimato.

JOGO DE PAPÉIS: NADAR OU TRANSITAR PELA ESTRADA DE CHÃO: INSANIDADES POSSÍVEIS?

Mariana está brincando de bonecas. De repente, sai correndo empurrando o carrinho com uma delas. Em seguida, o abandona e pula para a lateral da quadra esportiva, rebaixada e preenchida por areia. Lá, Marcos, Gabriel e Cláudio brincam de fazenda. Mariana estica os braços à sua frente, enche a boca de ar, dilatando as bochechas, prende a respiração e pula na areia. Ela permanece no mesmo lugar, dá braçadas e olha para as outras crianças. Depois, fecha os olhos, continua nadando, respira ofegante e finge soltar água pela boca; está muito próxima das crianças que brincam de fazenda e estas movimentam os braços como se a expulsassem do jogo. No entanto, Mariana não vê esses gestos e continua com os olhos fechados dando braçadas no ar.

Marcos diz em voz alta:

– Sai! Sai daqui! Aqui não é água!!

Mariana continua "nadando" com os olhos fechados.

Entro em seu jogo "nadando" também.

– Eles moram dentro da água! – diz Mariana, abrindo os olhos.

– Ela pensa que é água! – diz Gabriel, girando o dedo indicador perto do ouvido como se faz quando queremos dizer que alguém é louco. Continua sua brincadeira de fazenda, percorrendo com um caminhão plástico o que pode ser uma estrada de terra.

A tarde está quente e o vento espalha a areia por onde as crianças brincam.

– Vai queimar a máquina!! – diz Cláudio, olhando para a pesquisadora, que fotografa o jogo.

– Ah!?! Nós estamos na água, como vai queimar? – pergunta a pesquisadora.

– Tá! – diz Cláudio, que se retira.

– Pronto! Olha minha boa ideia!! – diz Marcos, que faz barulho com os lábios, imitando o som do motor de um caminhão. Ele também estende uma cordinha para Gabriel, que a amarra no caminhão. Este puxa a corda como se o fizesse com muita força, pois coloca seu corpo para trás, contrai os olhos e a face, e estica os braços como se enfrentasse grande dificuldade. Permanece nesse esforço até retirar o caminhão do que parece ser um atoleiro.

Mariana sai da água e se retira do local (Registro da observação 2 – 28/10/2011).

Essa reflexão traz em primeiro plano as manifestações verbais e não verbais das crianças, porque sua interlocução é alimentada pela linguagem que, conforme compreende Bakhtin

(2003, 2010), se constitui um signo, uma forma de representação da realidade; por meio dela e nela o homem se relaciona com o mundo; ela alimenta o fluxo das interações entre locutor e interlocutor, exercendo, assim, influência decisiva na formação de nossa subjetividade.

Nesse processo:

[...] o que emerge é a instabilidade [...] da própria linguagem, da própria palavra, em razão de sua criação permanente pelas relações humanas e por não estarem imobilizadas como produto cultural concluído. Nada, desse modo, permanece estável durante muito tempo, porque a própria natureza da estabilidade é provisória (ARENA, 2010, p. 173).

Essa incompletude também se manifesta nas falas não ditas, próprias da estabilidade da linguagem tida por Bakhtin (2003), com um eterno vir a ser, um projeto inacabado. Isso acontece porque, no fluxo da comunicação universal, as vozes não se aglutinam ou se justapõem, mas se alternam e apresentam vozes de um tempo e de um lugar histórico determinado, e se digladiam em conflitos ideológicos. A enunciação é o momento em que acontece a interação comunicativa entre os interlocutores, já que ela é social, por isso, não há interlocutores solitários e nem enunciados isolados, mas enunciados já proferidos e enunciados a serem construídos, que se antecedem e que se sucedem, entre o dito e o não dito.

Esse pensamento aponta para a necessidade de tentar compreender o movimento da palavra, não apenas em seus rastros sonoros deixados pelas crianças, para apreender um pouco de sua essência ideologizada:

[...] não se trata de apenas de abrir uma cortina e encontrar objeto pronto, porque ele sempre estará em movimento para ser apreendido em seu dinamismo e nas suas contradições. Compreender a essência do fato, do objeto é chegar ao concreto, porque o concreto é o pensado, o refletido, o analisado além das aparências [...] porque os homens estão em movimento como também em movimento está a língua recriada pelo diálogo criador e provocador da reelaboração das consciências humanas (ARENA, 2010, p. 172).

A inserção no movimento da língua apresentado no jogo acima possibilita uma compreensão da interlocução estabelecida entre Mariana e o grupo formado por Marcos, Gabriel e Cláudio, e indica que essa interlocução é nula, porque as crianças não entram em um acordo em relação aos enredos sugeridos para o jogo de papéis; não há diálogo entre elas que atribua sentidos diferentes para a areia como o cenário de seus jogos.

A dificuldade apresentada pelo grupo de crianças em comungar sentidos para a palavra "areia" confirma que esses sentidos não estão adormecidos e afloram justamente quando elas não se entendem. Ao pensar na areia, elas projetam seus pensamentos para as possibilidades de representação nela contidas que brotam do contato visual com esse elemento natural. Recuperam

mentalmente suas experiências com a areia, vivências díspares que as mantêm ilhadas em mundos próprios, mas que ainda as conduzem a não se aventurarem a atribuir a ela uma nova possibilidade de entendimento. Os sentidos da palavra "areia", estáveis, complexos, ainda não partilhados, afloram as vivências psicológicas e a própria consciência das crianças naquele momento.

Vygotsky (2001) contribui para que sejam conceitualizados o *sentido* e o *significado*, ao explicitar que, diferentemente do sentido, o significado é uma construção histórica fixa, literal, explícita, por isso, entende-se que um aspecto da palavra "areia" é apropriado pelas crianças quando dela ouvirem falar pelo discurso alheio. O autor também destaca a importância do signo na formação dos processos humanos, nos quais atribui um papel decisivo à palavra. A ideia de sentido da palavra é fundamental para a compreensão dos significados atribuídos pelo homem a tudo que o cerca, objetos materiais e imateriais, veiculados pela linguagem verbal. Isso indica que Vygotsky (2001) destaca a noção de sentido, enquanto aborda a questão do pensamento e da palavra, referindo-se ao sentido como uma das formas para a designação e a significação das palavras.

Sobre a designação e significação, o autor esclarece que:

[...] a linguagem e os significados das palavras se desenvolvem naturalmente e a história do desenvolvimento psicológico do significado da palavra nos ajuda a esclarecer, até certo ponto, como transcorre o desenvolvimento dos signos, como aparece naturalmente o primeiro signo, como sobre a base do reflexo condicionado se realiza a denominação do mecanismo da designação, como surge, a partir deste mecanismo, um fenômeno novo que parece extrapolar os limites do reflexo condicionado (VYGOTSKY, 1995, p. 175, tradução nossa).

Arena (2010, p. 175) também oferece subsídios para se pensar a compreensão das palavras, ao afirmar que:

[...] a compreensão se dá pela relação entre os signos. Um signo se contrapõe a outro signo e esse é o fundamento do diálogo, ferramenta necessária para a compreensão da consciência. Se a evolução da consciência individual dependerá da evolução da própria língua, uma pergunta incômoda nasce: quem faz a língua evoluir senão o próprio homem? É a própria ação do homem, o seu pensar, o seu sentir que provocam as mudanças na língua, e, ao mesmo tempo em que ele próprio evolui, transforma o uso do seu dispositivo linguístico: altera a língua e altera a sua própria consciência.

Já o sentido é considerado por Vygotsky (2001) como outro importante aspecto funcional da palavra, porque representa o que a palavra significa intimamente para quem a profere e se constitui no subtexto da expressão humana. O sentido é resultado do uso da significação das palavras no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes, por isso, elas

não podem ser pensadas fora de seu acontecimento concreto. Os contextos podem variar e alterar os sentidos das palavras; eles são infinitos, inacabados e dependem da interpretação pessoal de cada um e da estrutura interna da personalidade. Nesse sentido, as condições de produção do dizer e a interpretação desse dizer se relacionam estreitamente e estampam os mal-entendidos ou a sintonia entre interlocutores que emprestam à palavra um caráter dinâmico, concretizado no acontecimento das interações verbais. Os contextos formam o conteúdo intelectual e afetivo da palavra e lhe penetram.

Essas considerações nos levam a perceber que, enquanto Marcos, Gabriel e Cláudio brincam de fazenda e enxergam, na areia, uma estrada de terra, Mariana brinca de nadar e imagina a areia como mar ou uma piscina. Essa dubiedade na representação do sentido da areia é objetivada e negociada pelo grupo por meio da linguagem que retrata o mundo em que vivem. Desse modo, os sentidos são circunstanciais e se renovam ou renascem, porque, mesmo estando diante da areia que circunda a quadra de práticas esportivas, as crianças conseguem ver outros elementos por meio da imagem por elas projetada, uma vez que o sentido é potencialmente infinito e se atualiza quando em contato com o sentido dos outros. Isso ocorre pois:

[...] não pode haver "sentido em si" – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro e nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Vygotsky (2009) contribui para que se entenda a relação entre a imaginação, os sentidos e os significados do jogo quando as crianças materializam elementos mentais para encontrar, na areia, indícios denotativos do mar ou da estrada de terra. Para quem brinca de fazenda, esses indícios podem ser reconhecidos no formato longo e estreito da lateral da quadra e na areia, elementos que também conduzem Marcos, Gabriel e Cláudio a invocar a estrada de chão da zona rural por onde transitam.

Essas ponderações ampliam a discussão sobre o papel da imaginação como capacidade superior humana apropriada e objetivada, em suas origens, também nos jogos de papéis, como se quer demonstrar no tópico seguinte.

IMAGINAÇÃO: PRÉ-REQUISITO OU RESULTANTE DOS JOGOS DE PAPÉIS?

Vygotsky (2009) procura compreender a capacidade de o cérebro humano combinar e reelaborar suas vivências com vistas a produzir novos comportamentos em novas situações.

Para isso, defende o postulado de que a imaginação não surge de uma criação existente acima da realidade humana, de uma abstração, mas é produto de experiências anteriores. Para ele, a imaginação é apropriada a partir da realidade. Desse modo, qualquer criação humana tem suas bases nos elementos tomados da realidade; a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; a relação entre imaginação e realidade é influenciada pelo valor que os sujeitos oferecem à imaginação, e está condicionada ao caráter emocional que a ela se atribui.

Esses elementos influenciam a capacidade criativa do homem, que pode influenciar os sentimentos humanos, porque quando a imaginação é concretizada em objetos ou em outras formas de criação afloram sentimentos e reflexões em nossa consciência, em nosso íntimo, seja por meio da criação, seja por meio da fruição definida como modos de aprendizado artístico, seja por meio da apreciação; provoca, assim, alterações na realidade.

Diante disso, Vygotsky (2009) ressalta a importância dos fatores emocionais e intelectuais para o ato de criação e destaca a influência dos aspectos que compõem o histórico e a gênese da atividade resultante da criação na criatividade humana. Para ele, esses aspectos históricos se iniciam com nossas percepções imediatas, externas e internas, gerando de forma gradativa a modificação, a distorção ou a dissociação de imagens particulares captadas de forma única pelo sujeito e podem resultar na concretização de um círculo completo e concluído ao gerar imagens externas.

Segundo Vygotsky (2009), o homem é impulsionado a criar quando se sente incomodado e não se adapta a alguma situação ou vivência. Nesse caminho, novas necessidades e desejos desestabilizam a harmonia do processo imaginativo, colocando-o em movimento para a satisfação de um novo desejo alimentado pelo homem. Pode-se pensar nas invenções criadas para satisfazer as necessidades advindas do incômodo humano provocado pelas intempéries, pela busca por conforto, pela beleza, pelo sublime e até mesmo pela destruição. Diante disso, o meio sociocultural exerce influência decisiva na concretização da imaginação criadora e na compreensão do processo criativo. Para Vygotsky (2009), a criança imagina menos do que um adulto, embora centre as suas atenções no que é produzido por sua imaginação e tenha menos consciência do processo criador e dos produtos resultantes de sua imaginação dialógica.

Essa capacidade criativa, cujos germes aparecem no jogo de papéis, é focalizada também por Leontiev (1988b, p. 131), ao afirmar que:

[...] quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral. Esta é diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real.

Essa proposição indica que a capacidade mental de simbolizar e de imaginar se desenvolve ao longo das vivências, porque a mente é capaz de processar lembranças por meio da memória – atividade conservadora e por meio da imaginação –, atividade criativa, construtiva e combinatória. A imaginação explora a memória em suas edificações, porque “toda atividade humana que não se limita a reproduzir acontecimentos e impressões vividas, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória” (VYGOTSKY, 2009, p. 9).

A imaginação está sendo apropriada em suas primeiras formas pelas crianças envolvidas no jogo, enquanto atribuem diferentes sentidos aos objetos explorados em sua brincadeira. Os dados aqui apresentados revelam que, no campo tangível de pesquisa, em razão do movimento da areia provocado pelo vento, Mariana é levada a associar essa cena às ondas do mar ou à água dos rios ou de piscinas. Já o desnível entre a quadra e a lateral preenchida por areia parece ter lhe trazido à lembrança o trampolim ou a beirada de uma piscina, porque ela estica os braços e simula pular na água, como se mergulhasse. As cenas da situação acima estão acontecendo na imaginação. Por meio dessas cenas, Mariana se recorda das imagens dos objetos reais representados nos objetos do jogo e nas suas vivências, com os modos de agir e de se comportar presentes no ato de nadar. Por eles, exercita sua capacidade de imaginar, promovida pelo jogo de papéis.

A confirmação de que a imaginação se desenvolve no jogo de papéis aparece também nos estudos de Vygotsky (2010, p. 109), ao entender que a imaginação é um

[...] processo psicológico novo para a criança; representa uma capacidade especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação [...] nas crianças em idade pré-escolar [a imaginação] é o brinqueado sem ação.

Essas ponderações sugerem que as ações realizadas pela criança enquanto brinca não se originam de sua imaginação, mas são condicionadas pelas condições concretas dos objetos explorados e surgem da discrepância existente entre a operação e a ação, exigidas pelo objeto. Portanto, “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 1988b, p. 127). Por isso, tanto Mariana quanto o grupo formado por Marcos, Gabriel e Cláudio se esforçam para, a partir da areia, empreender ações concretas relativas ao ato de nadar e de transitar pela estrada de chão da zona rural. Fazem isso porque eles estão diante da areia que circunda a lateral da quadra, onde não seria possível o trânsito de caminhões ou de carros, como acontece na zona rural, mas não poderia conter as águas de uma piscina ou do mar. No entanto, as crianças encontram indícios denotativos desses elementos, quer seja pela semelhança da areia presente na lateral da quadra e nas estradas da zona rural, quer seja pela maleabilidade e pela quantidade de areia espalhada

por onde brincam, e que podem trazer à lembrança uma grande piscina. A areia real com a qual se defrontam só poderia ser empregada na escola para proteger a lateral da quadra, para ser pisada pelas crianças ou ainda para acolher as árvores ali plantadas.

Nessas circunstâncias, somente a imaginação garante a continuidade dos enredos dos jogos. Como função do psiquismo humano, como qualquer função psicológica e de base biológica, ela permite, por exemplo, que uma criança pequena, ao ouvir uma história, acompanhe-a formando imagens mentais. Essa imaginação é ainda a imaginação involuntária, uma vez que não há intenção de criar algo novo. Quando a criança pequeninha brinca com objetos, eles são o que são. A areia, por exemplo, seria somente areia e ela se limitaria a manipulá-la, a jogá-la para cima e a explorar suas propriedades; estaria em uma fase da vida em que predomina a manipulação de objetos. Com o aparecimento e o uso da linguagem, a criança desenvolve novas conexões neuronais e consegue, com base em suas experiências práticas, desenvolver sua capacidade imaginativa, mas ainda involuntariamente. As experiências pelas quais passa ampliam cada vez mais essa capacidade. O ensino voltado intencionalmente para o desenvolvimento dessa função, levando em consideração esse plano já desenvolvido, insere a criança em situações em que ela, voluntariamente, cria algo que constrói o caminho para o desenvolvimento da imaginação criadora: uma função não mais involuntária, mas voluntária, superior. Por essa razão, é importante a intervenção do professor nos jogos de papéis. A relação entre a atividade prática da criança, suas experiências e suas vivências e o uso da imaginação é dialética: a atividade prática provoca a construção de imagens por parte da criança e sua atividade imaginativa tem, como consequência, um produto final. Assim, com base no conhecimento da vida real, a criança, por meio de sua capacidade de imaginar a vida no campo ou sua vivência em piscina, mar ou rio no qual aprendeu a nadar, é capaz de *trafegar pela estrada de chão* ou de *se atirar na água para nadar ou mergulhar*, em sua imaginação, na atividade lúdica. Parece necessário desenvolver a capacidade de imaginar, para que a relação das crianças com os objetos substitutivos, no caso a areia, seja possível. Desse ponto de vista, a imaginação é a condição para o ato de brincar. Ao mesmo tempo, elas só podem brincar de *trafegar pela estrada de chão da zona rural* ou *nadar* porque essa é uma prática social que conhecem, portanto, esse conhecimento também é condição para a realização do jogo.

A capacidade para realizar jogos de papéis depende desses dois elementos: da experiência prática e da capacidade de criar imagens mentais, inicialmente de forma involuntária e, depois, voluntariamente; em outras palavras, com a intenção de criar. Nesse caso, a presença do adulto ensinando e propondo atividades adequadas é fundamental. Assim, quanto mais experiência prática ou conhecimento da realidade a criança tiver, maior será a capacidade de usar a imaginação. A capacidade criativa torna-se mais complexa e impulsiona o desenvolvimento da função simbólica da consciência, refletindo na qualidade dos produtos das atividades em que a imaginação está em jogo.

As reflexões, anteriormente apresentadas, indicam que o significado socialmente atribuído à areia se reporta a um elemento natural: um mineral com textura maleável e porosa. Entretanto, as crianças não veem apenas a areia, mas o que pensam sobre ela. Essas ideias ultrapassam o seu significado e elas enxergam diferentes sentidos nesse elemento natural. O mesmo acontece com o mar ou a piscina e a estrada de chão: elas só os enxergam porque seus significados e sentidos foram por elas apropriados em determinado tempo e lugar.

O que as conduz às diferentes atribuições de sentido à areia são as vivências concretas dos participantes que não conseguem se colocar no lugar de quem pensa diferente, embora seja possível perceber que Gabriel reconhece que Mariana está nadando, quando observa os gestos e diz: "Ela pensa que é água" (Registro da observação 2 – 28/10/2011). Esse reconhecimento denota que Gabriel sabe o que é nadar e vê, nos gestos de Mariana, indícios denotativos desse fazer humano. Entretanto, essa ação parece não ser frequente no seu contexto histórico e, por isso, ele resiste em representá-la no jogo. Para Gabriel, o jogo só faz sentido se representar a própria vida dos moradores das fazendas, de crianças, dos patrões e dos familiares que transitam pelas estradas da zona rural e nela vivem.

As crianças parecem pertencer a guetos que não se entendem e não concebem outra representação da areia que não corresponda ao que foi lhes ensinado por meio das palavras que veiculam as ideias. Isso é estampado quando Gabriel gira o dedo indicador no ouvido como se faz para dizer que uma pessoa está louca. No entanto, é possível indagar: louca para quem? Louca em que contexto? Essas atitudes podem ser justificadas pela relação entre valoração, sentido, significado e consciência humana, tema abordado no próximo tópico.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS: VALORAÇÕES INUSITADAS

As crianças envolvidas no jogo descrito anteriormente compreendem o mundo e confrontam as palavras contidas em suas consciências como conteúdo interno ideológico particular de cada uma delas com as palavras alheias que circulam no mundo em que vivem (externamente ideológico). Nesse processo, se apropriam da palavra, tomam para si outros discursos e ensaiam a interpretação da situação, por meio de outra palavra que possa exprimir o que pensam a respeito da areia.

Nesse confronto entre os signos internos agasalhados em suas consciências e as possibilidades de sentido, decorrentes dos valores expressos externamente na interlocução por eles proferida, tomam a vez no palco das enunciações e tentam fazer a palavra circular para compreenderem e interpretarem o espaço do jogo de papéis, mais exatamente, pela lateral da quadra poliesportiva recoberta pela areia que lhes incita a polemizar e a negociar sentidos.

Diante do exposto, é possível supor que Gabriel exterioriza sua consciência individual sobre o que se pode representar no jogo. Para ele, não há loucura em ajoelhar-se ao chão,

empurrar caminhões em um trecho de areia da quadra de jogos, em puxar um caminhão de plástico amarrado por uma cordinha e em imitar o som das rodas encalhadas no atoleiro, porque a vida no campo é a única admissível e o conduz à necessidade de reproduzi-la para se apropriar e compreender as atitudes humanas presentes nas relações que lá pulsam; busca a si próprio nos outros. Por isso,

[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos (emissor e receptor do som) bem como o próprio som, no meio social. [...]. A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (BAKHTIN, 2010, p. 70-71).

Tanto Mariana quanto as outras crianças defendem sua identidade, seu mundo, sua voz, presentes na comunicação da vida cotidiana que retrata e refrata os processos de produção e as diversas ideologias especializadas e formalizadas. Para Gabriel, ideologicamente, brincar de nadar é inconcebível naquele contexto, porque não retrata sua realidade concreta. Sobre essa questão, convém recorrer a Bakhtin (2010, p. 37), pois ele afirma que:

[...] há uma outra propriedade da palavra que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa.

Essa reflexão reforça a ideia de que o discurso veicula as ideias sobre o entorno das crianças e lhes oferece a possibilidade de compor um arquivo mental que movimenta sua imaginação quando brincam, porque

[...] em todo processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano (VYGOTSKY, 2009, p. 59).

É sabido que o jogo de papéis possui regras próprias, as chamadas regras implícitas (ELKONIN, 1998). Portanto, as crianças não podem imaginar qualquer coisa, porque devem

se comportar conforme as regras e os costumes da comunidade em que vivem e do que foi combinado no jogo. Essa fidelidade é flagrante quando Marcos, Gabriel e Cláudio se recusam a alterar o enredo por eles desenvolvido, embora Mariana os provoque para brincar de nadar (VYGOTSKY, 2002, 2009; MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998). Na situação aqui estudada, Mariana permanece no mesmo lugar ao realizar o jogo da natação; ela está tão envolvida na própria brincadeira que não percebe o incômodo que causa aos colegas. Isso é perceptível quando não enxerga o gesto de expulsão das outras crianças e não escuta a frase: "– Sai! Sai daqui! Aqui não é água!!" (Registro da observação 2 – 28/10/2011).

Esse envolvimento, que parece deslocar Mariana da realidade, é interpretado como arrebatamento (ELKONIN, 1998; MUKHINA, 1996), que a conduz a se envolver de tal forma na brincadeira que imagina estar realmente no mar ou na piscina. Isso se intensifica pelo fato de Mariana fechar os olhos. Por meio dessas manifestações, Mariana entra com sua enunciação, enquanto as outras se colocam nessa interlocução com seus pontos de vista sobre a areia, e se envolvem na tarefa de *percorrer a estrada de chão*.

Bakhtin (2003, 2010) afirma que as enunciações são encontros entre pessoas, situações concretas de interações e negociação de sentidos, circunstâncias em que interlocutores dialogam. Por isso, na situação aqui analisada, os jogos são concretizados por meio das enunciações; cada situação exige um tipo de enunciação e, a partir do que as crianças pensam da areia, aparecem dois tipos de enunciados: um que se refere à piscina e outro que se refere à estrada de chão da zona rural. Somente nesse contexto a enunciação apresenta valor apreciativo; o sentido da palavra não pode ser separado de sua significação, nem considerado como expressão marginal.

Bakhtin (2010) refere-se ao sentido como o caráter apreciativo da palavra, como sua orientação valorativa, constitutiva de toda enunciação, e aí entra o papel do sujeito criativo que atribui sentido ao que ouve, vê, escuta, escreve, lê. Somente a interpretação pode permanecer nesse processo que sofre os efeitos das contradições presentes na enunciação para aparecer com outra identidade, com outra estabilidade, que logo poderá se desfazer e se renovar em sua identidade provisória.

Os discursos se movimentam pelas esferas de relações que envolvem o homem, nos campos específicos da atividade humana, e materializam conteúdos ideológicos particulares e não elaborados a partir de um ponto de vista, sendo, por isso,

[...] um lugar valorativo, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico (MIOTELLO, 2005, p. 170).

O tema da enunciação deve ser único e, assim como a própria enunciação, é individual e não reiterável; as enunciações são particulares e acontecem em situações específicas, por isso, frases do tipo "ela pensa que é água", "eles moram na água", "Pronto! Olha minha boa ideia!!" (Registro da observação 2 – 28/10/2011) só cabem na situação anteriormente retratada. Quando Marcos diz para Mariana "– Sai! Sai daqui! Aqui não é água!!" (Registro da observação 2 – 28/10/2011), parece sinalizar que, ideologicamente, a palavra "areia" pode apenas ter o sentido de estrada e de fazenda, mas jamais o de piscina ou o de mar, porque esses elementos não fazem parte da sua realidade; portanto, para ela, há um sentido da palavra "areia" em sua vida concreta. Essa realidade é tão marcante na constituição da personalidade das crianças que outro sentido atribuído à palavra "areia" não cabe na enunciação, dado o contexto do jogo e da vida real nele representada.

Quando Mariana diz "Eles moram dentro da água"" (Registro da observação 2 – 28/10/2011), a palavra "areia" vem carregada de um sentido diferente do apresentado pelas outras crianças, sendo impossível para ela falar sobre a areia sem se reportar à ideia da piscina ou do mar. Desse modo, o sentido da palavra "areia" varia ou o tema se diferencia em decorrência da "situação concreta [...] em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento" (BAKHTIN, 2010, p. 133).

A questão ideológica se destaca e cada participante defende seu mundo por meio da presença ou da ausência de diálogo; da comunicação concebida como ato ético e da responsabilidade, da comunicação dinâmica, estável, da ação. As vozes personalizadas das crianças vêm carregadas de conotações subjetivas e responsáveis em união e em intercâmbio contínuo com as demais vozes, o diálogo universal. Desse modo, o homem, por meio da linguagem, encontra-se em permanente troca de sentidos, em interação com seus iguais e ocupa posição central na concepção de mundo de Bakhtin.

Para Bakhtin (2003, 2010), o diálogo não se manifesta apenas por meio das palavras, mas também por meio de gestos. Assim, o diálogo interno de Mariana surge porque foi construído antes da brincadeira, nas suas relações sociais; seus gestos recuperam o momento privado em que ela se atira para nadar e o que acontece quando está submersa. Por isso, que não é apenas de um diálogo face a face, mas com o meio social e histórico em que vive Mariana. Ela não consegue dialogar com as outras crianças que brincam de transporte na estrada da zona rural e, apesar de toda a sua provocação, Marcos, Gabriel e Cláudio continuam em seu mundo imaginado. Essa sintonia aparece quando a criança 14 diz: "– Pronto! Olha minha boa ideia!!" (Registro da observação 2 – 28/10/2011). O registro recupera seus gestos que reproduzem o barulho do motor do caminhão, representando o ranger das rodas começando a andar, depois de retiradas de um atoleiro.

A ideia de que eles se entendem é melhor explicitada quando Marcos estende uma cordinha que amarrara no caminhão. Gabriel compreende a solicitação e "[...] puxa a corda como se o fizesse com muita força, pois coloca seu corpo para trás, contrai os olhos e a face e

estica os braços como se enfrentasse grande dificuldade. Permanece nesse esforço até retirar o caminhão do atoleiro" (Registro da observação da situação 2 – 28/10/2011).

Já a dificuldade de entendimento aparece mais uma vez quando Cláudio tenta entrar no jogo de Mariana e diz à pesquisadora que "a máquina vai queimar" (Registro da observação da situação 2 – 28/10/2011). A atitude de Cláudio surpreende a pesquisadora, que diz: "– Ah!? Nós estamos na água, como vai queimar?" (Registro da observação da situação 2 – 28/10/2011). Para seu interlocutor, esse tipo de indagação não pode ter uma réplica, porque não é por ele compreendida. Diante disso, a pesquisadora parece frustrar a única tentativa de mudança de enredo por parte de uma das crianças que brinca de transporte da zona rural, porque Mariana pode ter desejado que Cláudio discorresse sobre a possibilidade de a máquina queimar, por não ser à prova da água. A interrupção do diálogo por meio da réplica da pesquisadora e o bloqueio da tentativa de Cláudio de se inserir em uma nova situação lúdica podem ser entendidos quando Cláudio responde "Tá!" (Registro da observação 2 – 28/10/2011) e se retira. Essa reflexão indica "em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental, [e] em que medida a ideologia determina a linguagem" (BRAIT, 2006, p. 94) e que as condições concretas de comunicação determinam a enunciação e refletem as estruturas sociais.

Esses enunciados são o funcionamento real da linguagem conforme praticada pelos protagonistas do jogo, usuários da linguagem em diálogo infinito com o mundo (BAKHTIN, 2003, 2010). Aqui, o diálogo face a face é retratado como

[...] um documento sociológico altamente interessante [...] como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais [que traz à tona não o diálogo em si, mas] [...] o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali (FARACO, 2010, p. 61).

O dialogismo apresenta a natureza interdiscursiva da linguagem que aproxima diferentes discursos de maneira não linear e exhibe as relações estabelecidas entre os sujeitos da situação narrada, em intensa ação discursiva,

[...] quando cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível [pois] a dialética é o produto abstrato do diálogo. Aqui entram a ideologia e o destino do homem. O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda sua individualidade (BAKHTIN, 2003, p. 348-349).

Com essa individualidade, as crianças defendem seus destinos e desejam entender e se inserir em seu mundo ao viver os papéis nele representados socialmente, por meio dos *jogos de papéis*. Mariana mergulha no mar de sua vida e tenta nela avançar a cada braçada que

empreende em sua imaginação. As outras recuperam os rastros de suas vivências percorrendo as trilhas por elas abertas em suas memórias, e se esforçam para se constituírem como seres históricos e sociais no diálogo universal que as aproxima.

CONCLUSÕES

Esta reflexão se deu por meio da apresentação e da análise de um jogo de papéis realizado por crianças entre seis e sete anos, participantes de uma pesquisa etnográfica interpretativa realizada em uma escola municipal de ensino fundamental. Vygotsky e Bakhtin nortearam as análises porque valorizam a linguagem como instrumento revelador das representações infantis referentes aos sentidos e aos significados humanos presentes no jogo de papéis, a atividade principal da infância, que, além de promover o amplo desenvolvimento psíquico, abre caminhos para a constituição da personalidade infantil. Por meio dessa atividade humana, as crianças buscam compreender e se inserir nas relações sociais, com vistas a formar seu discurso interno e sua consciência. Nesse contexto, o discurso ou a linguagem medeia a apropriação e a complexificação do jogo de papéis.

A imaginação dialógica desponta como elemento resultante do jogo infantil, porque as crianças realizam escolhas díspares para os temas a serem representados a partir de lugares e elementos comuns presentes no campo de pesquisa. Por isso, é possível assistir ao trânsito de uma estrada rural e à atividade de natação a partir da areia por elas explorada.

Sentidos e significados eclodem, tanto quando Mariana se esforça para manter seu fôlego e mergulhar nas águas profundas do discurso alheio quanto quando as outras crianças demonstram férrea vontade de empurrar seus caminhões, com a força da imaginação que as leva de volta às estradas da zona rural, onde se desenrola o movimento da vida.

ROLE PLAY IN SCHOOL SPACES: LANGUAGE, SENSES AND MEANING

Abstract – The presented study is focused on the relationship between role plays and language. It aims to find evidence of objectification of the denotative senses and meanings suitable for subjects in this activity of the childhood. The hypothesis is that the language governing and contributes to the complexity of this process make human and provides an understanding of the construction process of the senses and meanings of the subjects from their experiences. Therefore, this reflection is based on studies of Vygotsky and Bakhtin , presents and analyzes the game titled "Swimming and transit across the dirt road: Are these insanities possible? This data was produced in the interpretative ethnographic research conducted with children aged 6 and 7 years in elementary school. The data was produced through informal interviews and observation, recorded through photography, audio recording, field diary and analyzed in thematic groups with description and interpretation. The findings

point to the fact that language regulates the construction process of role play and mediates the dialogue, existing or not, between the subjects. Gestures, looks, silences and other manifestations, verbal or not, show the universal dialogue appropriated by children in the process of building its internal discourse and its consciousness. The findings also point to the fact that the process of play situation is the result of childhood experiences, from which , children build the significance and meanings of human material and immaterial instruments when exploring the creative imagination to support their play

Keywords: Role play. Language. Senses. Meanings. Childhood.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). *Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010. p. 169-179.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Emsantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-360.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 87-98.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. v. 1-3.

DUARTE, N. "Vamos brincar de alienação"? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). *Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-98.

ELKONIN, D. Del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem Et diálogo*. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GRAUE, E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e éticas*. Tradução Ana Maria Chaves. Revisão científica Teresa Vasconcelos. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988a. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 120-142.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PADILHA, A. M. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. *InterMeio*, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez. 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the Mental development of the Child. *Marxists*, 2002. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/>>. Acesso em: 2 jun. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Ensaio psicológico – Livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Martins Fontes: São Paulo, 2010.

Recebido em julho de 2016.
Aprovado em setembro de 2016.