COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

*Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo através da diversidade de experiências dos autores que dela participam um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação.*

*Trabalhando a partir de duas vertentes básicas — magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico — os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a escola de 1º grau: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano da escola, estágio supervisionado, didática do ensino superior etc.*

*Esperamos assim contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que neste campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta a todos nós e ao país.*

Ilma P. Alencastro Veiga
Coordenadora

MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES
ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA (ORGS.)

# A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS:
## INTERAÇÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO

DEDALUS - Acervo - FE
20500063014

PAPIRUS EDITORA

Biblioteca / FEUSP
46385

VCP

*Capa*: Fernando Cornacchia
*Foto*: Rennato Testa
*Copidesque*: Mônica Saddy Martins
*Revisão*: Cristiane Rufeisen Scanavini

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação – Campinas, SP : Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0441-4

1. Cognição 2. Interação social 3. Interação professor-alunos 4. Linguagem 5. Psicologia educacional I. Góes, Maria Cecília Rafael de. II. Smolka, Ana Luiza Bustamante. III. Série.

97-0506 CDD-370.1

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Interação social : Teorias : Educação 370.1
2. Processos de significação : Teorias : Educação 370.1

Aquisição Doação / FAPESP
Origem -
Solicitante -
Proc 2002.1.1179.47.2
R$ 24,00 Data 06/02 2003
N.º de Chamada 37.046
S578g
1290358

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. — Papirus Editora
Matriz - F: (019) 231-3534 e 231-3500 - C.P. 736 - CEP 13001-970
Campinas — Filial - F: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

1. AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
*M. Cecília R. de Goés* 11

2. ESBOÇO DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA NO ESTUDO DE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO
*Ana Luiza B. Smolka* 29

3. MULTIPLICIDADE E ESTABILIZAÇÃO DOS SENTIDOS NA DINÂMICA INTERATIVA: A CONVENCIONALIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS PALAVRAS DA CRIANÇA
*Maria Nazaré da Cruz* 47

4. O REAL E O IMAGINÁRIO NO FAZ-DE-CONTA: QUESTÕES SOBRE O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA
*M. Sílvia P.M.L. da Rocha* 63

# 4
# O REAL E O IMAGINÁRIO NO FAZ-DE-CONTA: QUESTÕES SOBRE O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA

*M. Sílvia P.M.L. da Rocha*

A teoria histórico-cultural, assim como outras diversas teorias psicológicas, considera o jogo do faz-de-conta como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, em especial, na idade pré-escolar. Considera, ainda, que a pesquisa sobre essa atividade tem um papel central nos esforços para a compreensão dos sujeitos em seu percurso de desenvolvimento e humanização.

L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin são os principais autores dessa matriz psicológica que investigaram o jogo. Seus trabalhos, destacando a natureza plástica do comportamento humano, organizado em razão de condições histórico-culturais, orientam-se no sentido de entender e revelar como as formas sociais e, em especial, o que se dispõe como recursos semióticos afetam e permitem a construção de pessoas, incluindo a constituição de sua capacidade de

brincar. Esses autores trazem contribuições específicas e revolucionárias à forma de entender essa atividade, como veremos a seguir.

*O papel do brincar no desenvolvimento infantil*

A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, que, por sua vez, instaura possibilidades para o desenvolvimento em vários sentidos. Por essa razão, Vygotsky (1988) considera o brincar como *zona de desenvolvimento proximal*, por excelência, na infância. No jogo do faz-de-conta, a criança "torna-se" aquilo que ainda não é, "age" com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, "interage" segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que, na realidade, ocupa em seu espaço social. O faz-de-conta possibilita uma liberdade para a criança, permitindo-lhe ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real, e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Nesse processo, incorpora, em larga medida, a sua cultura, e incorpora-se a ela.

> A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade do brinquedo. (Vygotsky 1988, p. 117)

Leontiev (1978), à semelhança da idéia de Vygotsky, do brincar como zona de desenvolvimento proximal na infância, trata o jogo do faz-de-conta como *atividade principal* da criança. Destaca esse tipo de jogo como a atividade em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico infantil, e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos e atividades mais complexos.

Os estudos histórico-culturais contribuem, imensamente, para a compreensão do jogo do faz-de-conta, representando uma perspectiva que permite a revisão de algumas teses bastante difundidas em teorias psicológicas, entre as quais destacam-se as da universalidade e da espontaneidade dessa atividade. Os trabalhos de Elkonin — apresentando pesquisas e sistematização de dados nos níveis filogenético, ontogenético e microgenético, apontados por Vygotsky como necessários a toda investigação (Wertsch, 1988) — salientam a importância das mediações sociais para o faz-de-conta; demonstram que essa atividade, em sua origem e desenvolvimento, não é resultante, exclusivamente, de processos maturacionais. Os conceitos fundamentados nessa perspectiva tornam possível, também, caracterizar a atividade de faz-de-conta de uma maneira original, superando algumas dicotomias clássicas na psicologia, entre as quais a estabelecida entre o real e o imaginário. Essas proposições nos remetem à necessidade de olhar mais cuidadosamente para as características dessa modalidade de jogo.

*Características do jogo de faz-de-conta*

Os postulados teóricos da psicologia normalmente equivalem o brincar a uma atividade em que tudo é possível, um campo aberto e dominado pelo imaginário, sem limites no que se refere à insubordinação ao real. O jogo, dessa perspectiva, seria uma atividade em que a criança poderia criar, sem regras, tudo o que deseja ser e/ou fazer, bem como transformar livremente o significado de quaisquer objetos. Estabelece-se, como causa e/ou conseqüência dessa forma de entendimento, uma linha freqüentemente rígida entre o que é real e o que é imaginário, entre o que é regulado por regras e normas e o que se constitui à margem delas, em que se enquadraria o brincar.

Vygotsky, seguido por Elkonin e Leontiev, faz proposições no sentido contrário, procurando revelar que esse limite entre as esferas do real e do imaginário é altamente permeável, ocorrendo movimentos constantes de influência recíproca entre essas duas instâncias.

Em seu ensaio *La imaginación y el arte en la infancia*, Vygotsky (1987) aborda o brincar como uma atividade dependente de

um impulso específico, que chama de criativo; este permitiria ao sujeito reordenar os elementos extraídos da realidade, organizando novas combinações. Ele ainda indica nesse trabalho que, entre o real e o criativo (expresso em diversas atividades do indivíduo, incluindo a lúdica), ocorrem relações e interpenetrações constantes. Como diz Kramer (1993), Vygotsky, negando a separação entre imaginação e realidade,

> adverte para o fato de que, quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável, deixa-se de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação: ela se torna mero enfeite acessório quando é, na verdade, vitalmente necessária. (p. 87)

Com base nessa idéia geral, é possível salientar relações mais específicas entre o real e o imaginário na atividade do jogo de faz-de-conta, aprofundando sua caracterização e sua compreensão.

*A realidade e suas regras no faz-de-conta*

O jogo de faz-de-conta é extensamente marcado por regras. Vygotsky, Leontiev e Elkonin mostram que o mundo do jogo tem leis precisas, que são reflexo das relações reais das pessoas com os objetos, das pessoas entre si e dos papéis que elas desempenham no cotidiano. O real penetra em cada uma das categorias utilizadas como unidades de análise da atividade lúdica: ações simbólicas,[1] objetos substitutivos (ou, no sentido vygotskiano, objetos-pivô), desempenho de papéis e situação imaginária ou temática.

No processo de escolha de objetos substitutivos existe sempre um critério, uma exigência por parte da criança: a possibilidade de que eles permitam o gesto, a ação simbólica; isso significa que o

1. Vygotsky (1988) criticou o qualificativo "simbólico" para o jogo de faz-de-conta, por entender que este não implica o envolvimento de um "sistema" de signos (como a álgebra, por exemplo); por outro lado, destacou a importância dessa atividade para o refinamento dos processos de significação na criança. Assim, num sentido mais amplo, parece-nos conveniente manter o uso do qualificativo, apesar da ressalva do autor.



objeto lúdico *tem* de comportar a ação lúdica. Quando deseja, por exemplo, incorporar um livro imaginário em seu faz-de-conta, a criança não escolhe qualquer objeto para representá-lo; tende a escolher, justamente, aquele que permita o mais possível executar/representar as ações apresentadas quando lidamos com um livro na realidade (folhear, segurar de uma determinada forma etc.). No processo de substituição de objetos, a possibilidade da ação substitutiva é mais importante do que o grau de similaridade física entre o objeto real e o seu substituto. Essa é a chave para a função simbólica no (do) brinquedo: os gestos atribuem a função de signo aos objetos. Por isso, alguns objetos disponíveis são recusados pela criança como substitutos de outros, na medida em que se mostrem precários como suportes da ação que se deseja representar. Nem tudo pode ser tudo no faz-de-conta.

As ações lúdicas, por sua vez, são representações daquilo que a criança observa as pessoas fazendo com os objetos e entre si. São recortes feitos no que ela encontra estabelecido como modos de atuar, e, embora replicados no jogo de forma esquemática e generalizada, não podem perder critérios mínimos de equivalência com as ações que representam. A ação substitutiva de alimentar uma boneca, por exemplo, não se organiza aleatoriamente; antes, contém elementos essencialmente apoiados na maneira como se realiza essa ação na esfera da realidade; é esse processo que permite reconhecer a ação simbólica como representativa, e estabelecer suas relações com as ações reais; esse reconhecimento parece ser fundamental, em especial para a criança que a desempenha no faz-de-conta.

Para o desempenho de papéis, a criança seleciona entre todas as ações possíveis aquelas que se ajustam às regras de comportamento do papel desempenhado. A representação de uma mãe, por exemplo, constrói-se pela execução de algumas ações simbólicas regulares de uma mãe real, configuradas numa dada cultura (por exemplo, alimentar, trabalhar, cuidar da casa etc.); somente essas são aceitáveis para a situação de brinquedo. A criança pequena, no jogo, não reproduz uma pessoa em particular: desempenha papéis generalizados, que conservam e apresentam o que há de *típico* no comportamento das pessoas representadas.

As temáticas do brincar, por sua vez, originam-se também da realidade que a criança observa e/ou experimenta em sua vida cotidiana. Compõem-se, no jogo, de elementos selecionados por ela como essenciais, com base em situações não-representativas.

Em relação a cada um dos elementos estruturais do jogo, é possível, portanto, identificar como a realidade, longe de ser uma instância esquecida ou relegada a plano secundário, estabelece os parâmetros segundo os quais um "faz-de-conta" é possível: as suas possibilidades de verossimilhança. Dessa exigência de verossimilhança advêm as regras que regulamentam o jogo. Ocorre, porém, que essas regras do faz-de-conta não são, na maioria das vezes, explícitas e/ou formais, sendo necessário um trabalho de análise para reconhecê-las e identificá-las. O fato de não serem explícitas tem possibilitado interpretações psicológicas que negam a participação do real nessa atividade, criando, assim, a tendência de considerá-la como resultado puro de uma capacidade imaginativa, que teria uma origem outra que não a vivência da realidade.

O aumento gradual de participação da realidade no jogo provoca o seu desenvolvimento. Inicialmente, a criança representa pequenas parcelas da realidade: centra-se no desempenho de poucas ações rudimentares, que se repetem sem se articular; essa capacidade de representar ações vai se desenvolvendo, e a criança passa a representar ações mais variadas e encadeadas (variação e encadeamento ainda orientados pelo real). Posteriormente, com o surgimento da capacidade de desempenho de papéis, as ações passam a se organizar em conseqüência destes: a criança tende a deixar de desempenhar apenas ações fragmentárias, e, em geral, passa a desempenhar preferencialmente as ações relacionadas ao papel que assume. Finalmente, ela se torna capaz de construir temáticas, o que reorganiza o jogo em vários sentidos: orienta os papéis assumidos, exige e incrementa a articulação entre os companheiros de jogo, cuja participação tende, cada vez mais, à complementaridade; a introdução de temáticas favorece que a criança perceba as relações entre os jogadores (ou seja, atente para essa outra esfera do real) e facilita a objetivação das ações, ajudando a sua direção e subordinação às regras de conduta. Esse processo reflete que a criança incorpore progressivamente a realidade de forma cada vez mais completa, mais integral, nessa atividade.



No desenvolvimento da capacidade de brincar ocorre a intensificação de processos como: a participação de regras de conduta no jogo, a capacidade de subordinação a essas regras por parte da criança, a exigência de objetos mais e mais semelhantes ao real para compor seu faz-de-conta e o movimento de tipificação dos papéis. Dessa perspectiva, a atividade lúdica permite apropriações e representações cada vez mais refinadas da realidade, associadas a um aumento da competência em regular o comportamento pelas regras.

*O imaginário no jogo de faz-de-conta*

A liberdade em relação ao real, por outro lado, está também presente na própria origem do jogo. O caráter revolucionário, no sentido da não-subordinação do sujeito às condições concretas, reais, que lhe são dadas, e da superação das limitações com as quais ele se defronta, é inerente à constituição da atividade lúdica. Vygotsky (1988) diz: o brinquedo emancipa. Ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite a transgressão do real, sustentando-se nela.

Aprender a lidar com os objetos de forma lúdica significa aprender a ultrapassar sua dimensão concreta e seu uso específico, socialmente definido. A criança, ao utilizar objetos como substitutos de outros, supera a delimitação de seu comportamento dada pelos arranjos perceptuais, pelos atributos imediato-concretos dos objetos, e por suas competências reais de ação; essa delimitação é característica de fases anteriores do desenvolvimento, em que as ações se configuram somente segundo as possibilidades que o campo perceptual oferece, dependentes da disponibilidade imediata dos objetos, e circunscritas a seu modo de utilização socialmente definido e/ou a suas propriedades físicas.

Antes de aprender a brincar, aquilo com que a criança se defronta a incita a agir, e determina o que ela pode fazer. A ausência de um objeto significa a ausência da ação que se efetua com esse objeto. Como brincar implica tornar presentes objetos ausentes, pela

transposição de significados, as possibilidades de ações substitutivas ampliam-se cada vez mais, com base na capacidade da criança de se comportar não só de acordo com o que vê ou encontra, mas, também, de acordo com o significado que *ela* atribui aos objetos. Como diz Vygotsky (1988),

> a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (p. 119)

Dessa forma, os objetos perdem sua força de determinantes do comportamento, tornando possível para a criança aderir ao significado original outros que, embora dependam de atributos físicos ou funcionais (sua escolha não é totalmente livre, como já foi visto), possibilitam-lhe uma nova característica: a de objeto substituto.

Nesse momento crítico ocorre um rompimento do vínculo significado-objeto; o significado se emancipa, e a criança pode passar a atuar com as coisas de forma independente daquilo que vê. Opera-se, portanto, uma transformação fundamental em seu psiquismo, e a criança torna-se capaz de separar o campo perceptual do campo do significado, atuando (durante o faz-de-conta) preferencialmente nele, e estabelecendo novas formas de relação entre percepção e significado; gradualmente pode aprender a se movimentar com mais competência entre esses dois campos; pode, então, com mais liberdade, criar novas realidades na esfera lúdica.

A mesma competência de descolamento de significados é identificada por Vygotsky na formulação das ações lúdicas. Nesse processo, também é necessário que a criança se torne capaz de separar o significado da ação real, e de aderi-lo à ação substitutiva; o significado passa, então, a ser o elemento predominante naquilo que faz no jogo.

Assim, brincar implica/favorece, desde o início, a capacidade de lidar com o significado (ao mesmo tempo em que decorre dessa capacidade); nesse processo, mais do que a substituição propriamente dita, deve-se ressaltar a importância da flexibilidade que a criança



adquire para operar com o significado do objeto ausente e da ação que se deseja representar; ou seja, a substituição não é importante em si, é importante pela possibilidade de *destaque* do significado do objeto, da ação, dos papéis. O processo de substituição é, evidentemente, fundamental na atividade do faz-de-conta. E as substituições possíveis, embora reguladas pelo crivo da realidade, imprimem grande flexibilidade ao brincar, que pode ser estruturado em condições cada vez mais diversas.

O imaginário se constrói conforme a criança se torna mais capaz de operar no campo de significados. O imaginário não é condição prévia para a criança brincar, é conseqüência das ações lúdicas. Se, por um lado, o processo de evolução do brinquedo envolve memória, registro e reprodução de algo já observado, por outro lado, também envolve a sofisticação da capacidade imaginativa. As alterações da atividade lúdica referem-se, portanto, não só à progressiva incorporação de elementos em sua estrutura, que a aproximam do real, como também ao desenvolvimento do imaginário, ao "aumento da capacidade de romper ligações habituais e solidamente ancoradas, e da capacidade de consolidar outras novas. É a saída fora dos limites do habitual e cotidiano" (Liublinskaia 1973, p. XXX).

### *Dois movimentos no/do jogo: Imersão no real e transgressão do real*

A caracterização da atividade lúdica é complexa pelo fato de que, como outras atividades humanas, ela reflete em sua estrutura uma relação dialética entre o já dado e o inovador, entre o conhecido e o imaginado. Nem pura fantasia (no sentido de ausência/negação da realidade) nem pura realidade transposta (no sentido de cópia literal do real), o faz-de-conta permite a convivência de diversas contradições.

Em sua estrutura podemos observar objetos usados com novos significados e objetos usados segundo suas funções reais; como de-

corrência, ações generalizadas, substitutivas, e ações concretas, reais. O faz-de-conta exige da criança capacidade de ignorar algumas características de um objeto, ao mesmo tempo em que é necessário que considere outras, para que a ação substitutiva seja possível; ou seja, no uso substitutivo dos objetos deve haver dois processos opostos: por um lado, o fortalecimento do uso social específico do objeto representado (para fazer de conta que um lápis é um termômetro, a criança deve salientar como e para que se usa esse objeto) e, por outro lado, o esvanecimento do uso social específico do objeto substituto (o fato de um lápis servir para escrever deve ser ignorado pela criança no jogo quando ela faz desse lápis um termômetro, por exemplo). Podemos, ainda, observar: o "eu" real convivendo com o "eu" desdobrado nos papéis fictícios; papéis e relações já vividos, papéis atuais e, ainda, papéis não experimentados. Na atividade lúdica é possível a formulação da linguagem em planos diversos: como falas dos papéis assumidos, como instrumento de planejamentos, de negociações, de instruções e/ou de narrações; ainda na esfera da linguagem pode-se registrar a formulação num tempo passado daquilo que posteriormente se vai fazer (em falas como "agora a gente vend*ia*..., *ia*... etc.", antecedendo a execução de ações). A própria estrutura do faz-de-conta se organiza em torno da dialética entre ausência (do objeto, da competência) e presença (do objeto, por meio de seu substituto, da competência, por meio do desempenho de ações e papéis simbólicos). Convivem, também, a insubordinação a determinadas regras (que delimitam o que a criança pode fazer pelo seu desenvolvimento real) e a subordinação a outras regras (as regras de conduta ou as regras advindas da realidade). Finalmente, embora exista num tempo e num espaço físico concretos, o jogo normalmente se desenrola em tempo e espaço simbólicos.

Todas essas contradições revelam, mais uma vez, a existência permanente de uma alternância entre distanciamento e adesão à realidade no jogo do faz-de-conta. Essa alternância permite à criança que brinca conhecer e exercitar dois movimentos opostos: a *libertação* do real e a *imersão* no real. Tanto um quanto outro movimento se modificam conforme se opera o desenvolvimento da capacidade de brincar dentro de suas condições histórico-culturais específicas.



Em relação a esses movimentos é importante salientar o papel da linguagem: esta, permeando a constituição do brincar, participa também dos processos apontados. As alterações observadas na atividade lúdica são atravessadas, de ponta a ponta, pela incorporação da linguagem. Por um lado, como instrumento de conhecimento da realidade, permite a ampliação e a conservação das experiências de forma qualitativamente diferente, favorecendo o processo de impregnação do faz-de-conta pelo real. Por outro lado, permite um distanciamento cada vez maior do empírico-perceptivo, ao tornar possíveis dois processos:

- O conhecimento indireto da realidade: a linguagem permite aos indivíduos conhecer coisas sem precisar experienciá-las diretamente; essa característica permite à criança incorporar ao faz-de-conta elementos cada vez mais distantes de sua realidade mais imediata;
- A constituição de um imaginário cada vez mais independente das condições concretas.[2]

Essas possibilidades de desenvolvimento, implicadas no brincar, não se concretizam automaticamente: para isso são necessárias condições propiciadas pelas relações sociais, em especial a participação de outros — adultos e parceiros — no transcorrer das experiências de vida da criança. Ou seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, desveladas pelos teóricos, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões. Se isso é verdadeiro no que se refere às mediações sociais, num sentido geral, é particularmente pertinente de ser analisado quando se refere ao papel do professor pré-escolar. Ou seja, na pré-escola (cada vez mais reconhe-

2. Voltaremos a discutir sobre a importância da linguagem no processo de desenvolvimento do jogo de faz-de-conta na parte final deste texto.

cida como espaço social fundamental na constituição dos sujeitos), o professor pode/deve criar as condições necessárias para o desenvolvimento do jogo (Leontiev 1989; Elkonin 1984). Ele pode, entretanto, favorecer alguns processos e investir menos em outros, o que faz variar a repercussão da atividade lúdica no desenvolvimento global da criança. Um estudo de campo pode nos ajudar a refletir sobre essa questão.

*O real e o imaginário no contexto pedagógico*

Os dados empíricos apresentados a seguir fazem parte de um estudo de campo realizado numa pré-escola da rede municipal de Campinas. Ao longo de um ano (1992), foram acompanhadas as atividades de uma turma de pré-primário (formada por crianças com idades entre 6 e 7 anos), numa freqüência de uma vez por semana. Em decorrência dos objetivos do trabalho em que se inseriu a pesquisa, não houve seleção de atividades específicas a serem registradas, acompanhando-se o cotidiano de trabalho o mais proximamente possível dentro do que era realizado com as crianças no dia-a-dia. Dessa forma, o material total compõe-se de atividades diversas, e não só de jogos de faz-de-conta. Os episódios foram gravados em vídeo, e, posteriormente, transcritos para análises qualitativas. Para este relato serão focalizadas apenas algumas das situações em que aparece o jogo de faz-de-conta.

Com base no material empírico pode-se configurar, como característica básica do trabalho pedagógico, um investimento bastante pequeno na atividade de faz-de-conta: durante o período de pesquisa, a professora propôs apenas uma vez esse tipo de jogo; por outro lado, investiu sistematicamente em atividades de leitura-escrita, raciocínio lógico-matemático, operações de discriminação (cor, tamanho, posição espacial etc.) e jogo de regras. Entretanto, o estudo sobre o lugar ocupado pelo jogo do faz-de-conta, pelas possibilidades de conhecimento e desenvolvimento que ele possibilita, não deve se limitar a um levantamento sobre quantas vezes a professora o propõe; é necessário analisar também *como* ela propõe



esse jogo, e *como* ocorrem suas mediações quando se aproxima de jogos desse tipo organizados pelas crianças. Os seis episódios apresentados a seguir foram condensados, procurando-se destacar os trechos mais relevantes para esta discussão.

Episódio 1

O único jogo de faz-de-conta proposto pela professora ocorreu da seguinte forma: a professora sugere que brinquem de "índio". A estrutura do jogo, orientada por ela, é a seguinte: todos são "índios" que vão "beber água" numa determinada "fonte" (gangorra); essa ação simbólica deve ser realizada seguindo uma ordem: a professora vai dizendo as letras do abecedário, em ordem alfabética, e as crianças ficam sentadas; quando identificam a letra inicial de seu nome, levantam-se e vão "beber água"; depois, voltam a se sentar. No decorrer do jogo, a professora sugere, rapidamente, espaços imaginários: "riozinho", "lagoa", em relação a porções do tanque de areia. Outras ações lúdicas que as crianças tomam a iniciativa de acrescentar à estrutura da brincadeira são tratadas de três formas diferentes pela professora: reconhece-as, embora rapidamente retome a organização inicial do jogo (prof[a]: "Aproveitou, já lavou o rosto, agora vão sentar os indiozinhos."); em outra ocasião, ela atua no sentido de não permitir que as ações substitutivas se desenvolvam (prof[a]: "Depois você brinca de tomar banho.") e, algumas vezes, ignora-as (quando uma criança faz gestos de lavar o cabelo e o rosto).

Episódio 2

Ana[3] mostra para a professora uma "mamadeira" feita com um pote de iogurte e massinha, que compõe o bico, e três "botões". Indica cada um dos botões, dizendo que, quando "apertados", produzem leites de sabores diferentes (leite, morango e leite condensado). A cada apresentação que a criança faz sobre as possibilidades da "mamadeira", a professora pergunta: "Leite quente ou leite frio? Quente ou frio?" ;"O que que é quente que

3. Os nomes das crianças que participam dos episódios são fictícios.

você conhece? "Que que é quente? Alguma coisa que você conhece que é quente?"; "O que é doce que você conhece?"; "O que é salgado?"; "Sal é azedo? É azedo, sal?", solicitando correção das respostas.

Episódio 3

Paula brinca com sua boneca como se fosse sua filha. Apresenta-a à professora, e diz para a boneca: "Agora você vai ficar um pouco com a tia"; esta comenta que a "filha" de Paula é linda; depois, faz perguntas às crianças, trabalhando com os conceitos de pouco/muito e pequeno/grande (referindo-se a características da boneca). A seguir, solicita a Paula que compare o seu tamanho (da criança) com o de alguns colegas da turma, e, finalmente, que organize uma fila, em ordem crescente de tamanho. A boneca fica abandonada sobre a mesa.

Episódio 4

Num jogo de ovo choco, a professora (que participa da brincadeira) investe em estabelecer regras. Num determinado momento, Paula levanta da roda, pega sua boneca e a faz seguir as regras do jogo.

Paula: *Quem não foi abaixa a cabeça.* (Sorri, falando com a boneca.)
Eli: *O nenê da Paula não foi.* (Fala, olhando para a professora e sorrindo.)
Prof[a]: *Chiii....* (Pedindo silêncio; orienta Don para escolher Bruno.)

Seguem-se novas rodadas, em que algumas crianças aderem ao projeto de Paula de introduzir o "nenê" na brincadeira. Bruno coloca o saquinho (objeto que indica quem está sendo escolhido) atrás da boneca.

Prof[a]: *Não, ela já foi; não vale, o nenê não vale.*
Paula: *Vale.*
Prof[a]: *Não vale. O nenê não corre.*



Paula: *Nenê... eu faço ela correr.* (Levanta a boneca e faz com ela gestos de correr.)

A professora orienta Bruno para escolher outra criança. Ocorrem mais quatro tentativas das crianças para inserir a boneca no jogo, todas ignoradas pela professora. Quando a última criança foi escolhida, Paula bate palmas.

Paula: *Agora o nenê!!*
Prof[a]: *Ela quer pôr no nenê, então, nós vamos pôr no nenê, vai.*

Episódio 5

No mesmo jogo de ovo choco, Bruno, que está no centro da roda, "chocando", resolve levar adiante essa ação simbólica; pega sua bota, coloca-a no centro da roda e fica de cócoras em cima dela, fazendo de conta que é galinha, e que a bota é um ovo; dirige-se à professora, chamando sua atenção para o faz-de-conta.

Prof[a]: (dirigindo-se a Bruno) *Senta. Ô Bruno, você machuca o bumbum.* (Bruno coloca a bota deitada no chão e senta em cima.)
Prof[a]: *Se você pegou a bota, põe no pé, então. Você vai estragar a bota.*
Bruno: *Eu já choquei, eu já choquei.* (Aponta para a bota, sorrindo.)
Prof[a]: *Senta.* (Faz gestos para Bruno se sentar.)

Bruno pega a bota e coloca nos pés, desistindo do faz-de-conta.

Episódio 6

A professora passa perto de uma brincadeira de casinha, que inclui papéis de pai, bebês, mãe, empregada e um coiote. É informada pelas crianças sobre a temática e sobre os papéis do jogo, e diz: "Coiote? Pode ter um coiote na casa?", manifestando estranhamento. A seguir, volta a dirigir-se para outras crianças, que fazem atividades de escrita.

*Algumas considerações sobre o trabalho pedagógico*

A teoria histórico-cultural oferece indicadores suficientes de que o jogo do faz-de-conta, estruturado pelo real e pelo imaginário, permite à criança conhecer e apropriar-se da sua realidade, integrar-se a ela e, ao mesmo tempo, construir/projetar novas realidades. Oferece, ainda, material necessário para entendermos que essas possibilidades não se efetuam de maneira automática: originam-se e dependem das condições concretas em que os sujeitos estão inseridos.

Com base nisso, pensamos que o material empírico apresentado possibilita a discussão de algumas questões importantes, que nos ajudam a refletir sobre o tratamento que se dá ao faz-de-conta e sobre o lugar que, então, essa atividade pode ocupar no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Em primeiro lugar, gostaríamos de observar que a atuação da professora ocorre no sentido reverso do indicado (pela teoria) como desenvolvimento desse tipo de jogo: opera-se, pela direção que imprime ao jogo de índio, um deslocamento da importância do papel, das relações entre os papéis e da temática para um lugar secundário; sobressai a ação e a definição de *uma* ação simbólica (beber água), em um espectro que as crianças percebem como mais diversificado e complexo; ocupam posição central na atividade uma regra condicional e a aquisição de determinados conhecimentos (ordem alfabética e letra inicial dos nomes). Nesse episódio, a professora não ocupa espaços de desenvolvimento proximal em relação à atividade em si: não atua provocando a emergência de novas competências; ao contrário, atua e exige atuações de modos estruturalmente mais simples do que as crianças propõem, centralizando seus investimentos em competências já consolidadas (no que se refere à capacidade de brincar de faz-de-conta).

Essa forma de atuação pode estar revelando que o desenvolvimento da capacidade de fazer de conta, de imaginar, não é prioritário no contexto pedagógico. Pudemos ver, nesse mesmo sentido, que, entre os movimentos de adesão e transgressão do real, constitutivos do faz-de-conta, a professora opta, sistematicamente, por investir no primeiro. Essa tendência das mediações da professora permanece como característica comum aos seis episódios escolhidos para análise.



Os "índios" e suas ações simbólicas ocupam espaço bem menos importante do que a ordem alfabética e as iniciais dos nomes (obviamente, o nome real das crianças e não nomes fictícios de índios imaginados, por exemplo). Na situação 2, a "mamadeira", embora aceita como tal, é somente uma referência para se falar sobre classificações de alimentos. A "filha" de Paula volta a ser boneca nas mãos da professora e, como tal, tem algumas características e propriedades concretas que são objeto de análise; o mesmo se refere a Paula, que não é "mãe", e sim Paula, que ocupa um lugar específico na realidade da turma, e cujos atributos reais (tamanho, no caso) é que são apontados para o olhar de todos; a boneca e a "mamadeira" desempenham função de suporte para o desenvolvimento de interlocuções que se orientam para comparações e discriminações.

A atuação da professora se organiza, portanto, com objetivo de apresentar e tornar disponíveis para as crianças formas culturalmente prestigiadas de representação do real e de suas possíveis categorizações segundo propriedades relacionais (quente-frio, grande-pequeno) ou segundo recortes de tópicos instrucionais (abecedário, iniciais dos nomes etc.). Para esse objetivo, investe na correção das respostas e das ações: de Paula para formar a fila ascendente; de Ana para indicar sabores; das crianças para identificar as letras iniciais de seus nomes. Nessas atividades, não vale inventar: as ações têm de se submeter ao que já está definido como certo e errado. Portanto, o real apresentado para as crianças é um real estável, cujas propriedades podem ser sistematicamente agrupadas segundo padrões bem definidos; não é um real transformável, sujeito a rupturas e reorganizações imaginárias. O apelo da professora é na direção da realidade, e, por isso, as ações substitutivas, os papéis, as temáticas e os objetos simbólicos são, por suas mediações, recentrados no real.

A mesma tendência de investimento no real pode ser observada nos episódios extraídos do jogo de ovo choco. Nesses dois casos, o confronto entre a perspectiva das crianças e a da professora parece ser mais frontal. A iniciativa de Paula em inserir seu "nenê" no jogo, apoiada por algumas crianças, é ora ignorada ora censurada pela

professora. As tentativas de impedimento do faz-de-conta se realizam, justamente, com a professora apontando para a realidade, e desconsiderando as possibilidades do imaginário ("O nenê não corre"), ao passo que Paula procura contornar esses limites, por meio do faz-de-conta ("Nenê... eu faço ela correr"). Finalmente, a professora cede e permite que a boneca e as ações simbólicas sejam incorporadas ao jogo de regras, não sem antes marcar que, do seu ponto de vista, trata-se de um desejo exclusivo de Paula, e uma *concessão* dentro do jogo, dada pela insistência das crianças. No caso de Bruno, ressurge o mesmo confronto: ele procura assumir um papel simbólico, inspirado pelo próprio nome do jogo, atribuir um novo significado a um objeto (a bota, no lugar de ovo) e desempenhar ações simbólicas generalizadas. A professora investe em sentido contrário, trata a bota como bota, Bruno como Bruno, aponta suas características de objeto e pessoa reais e descaracteriza as ações e os papéis substitutivos. Bruno tenta negociar a inserção do faz-de-conta, colocando a bota numa posição que (pensa) pode agradar e satisfazer à professora; sua tentativa não surte efeito; mais uma vez há a saliência do real e, então, a criança desiste.

Finalmente, em relação ao último fragmento de jogo, o episódio 6, a professora indica que existe uma expectativa em relação a que papéis devem compor uma temática de "casinha", e que aquilo que sai fora dos parâmetros habituais, ou seja, a projeção de algo que não retrate exatamente o real, causa, no mínimo, estranhamento.

Assim, embora de um certo modo haja indicações para as crianças de que o faz-de-conta é uma atividade permitida (a professora propõe um jogo, aceita a mamadeira imaginada, concorda em nomear a boneca como "filha" etc.) e o imaginário coexista, num certo sentido, com o desenvolvimento de processos instrucionais, o faz-de-conta e, em especial, o imaginário nele contido ocupam, quando muito, um lugar periférico nesse contexto pedagógico. Na maior parte das vezes, a professora encaminha as interlocuções para a realidade, apesar de contextualizadas, nesses casos, por atividades de faz-de-conta; imprime, assim, algumas marcas e elimina as possibilidades de outros discursos. Como diz Orlandi (1993), uma das



formas de fazer calar (e, portanto, de proibir) constitui-se, por mais paradoxal que possa parecer, pelo fazer falar sobre outras coisas, de outros modos; dessa forma, o que se recorta como tema da interlocução elimina inevitavelmente outros recortes possíveis. Nas condições educacionais analisadas, o discurso imaginário do faz-de-conta, e mesmo o discurso sobre o faz-de-conta, é censurado, embora de forma nem sempre explícita e talvez não intencional.

É evidente que a concepção que a professora construiu sobre essa atividade e esse processo psicológico não é uma elaboração particular sua, e que suas mediações não se baseiam exclusivamente em projetos pedagógicos pessoais, isolados de um contexto mais amplo, da sua sociedade e da sua cultura. O mesmo panorama de ausência de investimentos em relação ao jogo, didatização das atividades e indicação de maior prestígio das atividades instrucionais no contexto da pré-escola também foi encontrado, por exemplo, em estudo de campo desenvolvido por França (1990).

As concepções da professora devem ser tomadas como construções histórico-culturais, com base nas quais se pode ouvir outras vozes que participam de sua formação. Como diz Brasil (1988), "a escola está inserida no contexto mais amplo cujas leis nela estão representadas" (p. 129). A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas apresentando um modelo de conhecimento que, em geral, tem como referência as diretrizes que sua cultura oferece sobre seu papel e sobre que sujeito se deseja que ela constitua; e, na cultura escolar, o jogo de faz-de-conta e o imaginário não têm sido os caminhos mais prestigiados. De maneira geral, parece não interessar o que, e de que forma, a criança pode ser capaz de projetar de novo, e sim o que é capaz de reproduzir. O saber escolar exige, em geral, processos psicológicos específicos, na linha oposta à da criação. Talvez também por isso, sistematicamente, a professora trate o jogo de faz-de-conta e os objetos lúdicos, recentrando seus significados, agora sobre as finalidades educativas usuais, como primados do saber. Assume como seu o projeto de sua cultura para os sujeitos que nela vão sendo constituídos, e ocupa espaços que refletem, em grande medida, o que se espera dela como co-autora da história das crianças com quem trabalha. Assim, "o

homem que percebe e pensa o mundo como ser sócio-histórico está, ao mesmo tempo, armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade" (Leontiev, *apud* Vygotsky 1989, p. 94).

Mesmo considerando que o projeto escolar de nossa cultura privilegiasse o imaginário, algumas questões permaneceriam abertas. De fato, definir os modos de participação do adulto no jogo de faz-de-conta, que favorecessem *também* o desenvolvimento da imaginação, do processo de distanciamento e transgressão da realidade, é uma tarefa bastante difícil. Parece que, até o momento, dispomos mais de afirmações gerais, no sentido da importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil e da relevância de que se garanta um espaço para que ela aconteça no cotidiano da pré-escola. Quanto ao que se refere ao papel do professor, ainda sabemos pouco sobre o que, como e quando deve intervir no jogo das crianças, de forma a contribuir para avanços em sua capacidade imaginativa. Principalmente quando se tem uma dupla preocupação: em primeiro lugar, a importância de não descaracterizar a atividade de faz-de-conta, aderindo a ela elementos que terminam por transfigurá-la; e, em segundo lugar, não prescrever um excesso de ingerência do adulto no desenvolvimento infantil, procurando um equilíbrio entre a intervenção necessária (o que deve ser de autoria do professor) e o afastamento necessário (o que é importante que seja de autoria das próprias crianças).

*O real e o imaginário na teoria: Algumas questões*

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



presente no jogo de faz-de-conta e o comportamento infantil se torna mais submetido ao real e a suas regras.

A possibilidade de transformação do real, pela construção imaginária, é mais fortemente apontada por Vygotsky (1987) em seu trabalho *La imaginación y el arte en la infancia*. Em contrapartida, nos capítulos em que aborda o brincar, no livro *Formação social da mente* (Vygotsky 1988), bem como nos trabalhos desenvolvidos por Leontiev e Elkonin, prevalecem análises que enfatizam como, no faz-de-conta, a criança se aproxima cada vez mais da realidade, com base no aumento de exigência de verossimilhança.

Desse modo, nos esforços de investigação inspirados nesses teóricos, notamos um investimento menor em estudos que sublinhem também o movimento contrário, que faz do jogo um processo caracterizado *também* por um aumento progressivo de descolamento e de independência em relação a esse mesmo real. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade da criança de operar com base em uma independência cada vez maior em relação à realidade, de produzir algo diferente e, de alguma forma, não se submeter totalmente ao que já está dado acaba sendo insinuado no corpo teórico, mas não explorado de forma mais completa nas análises e na busca de compreensão do faz-de-conta.

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

A ênfase nas análises de participação do real e das regras no faz-de-conta é, ainda, encontrada no que a teoria aponta como ativi-

dades permitidas e/ou facilitadas por essa atividade. Há um destaque teórico para as relações entre o jogo de faz-de-conta, o jogo de regras e a atividade instrucional. Por outro lado, Leontiev (1989) indica que o jogo de faz-de-conta favorece a origem de jogos dramáticos e de fantasia; dedica, entretanto, poucas palavras a essas outras linhas de desenvolvimento no corpo de seus trabalhos (dentre os acessíveis a nós). Essas outras dimensões do brincar poderiam, de nossa perspectiva, ser mais exploradas por novos estudos e pesquisas empíricas, de tal forma que fosse possível evidenciar ainda mais o impacto e a importância do faz-de-conta na construção das possibilidades humanas.

Parece-nos que um dos caminhos para superar essa tendência está no destaque da linguagem como participante fundamental dos dois movimentos constitutivos do faz-de-conta: adesão e distanciamento do real. Nesse sentido, as reflexões e pesquisas sobre a participação da palavra, as modificações de sua inserção nas relações entre objetos e ações podem se configurar como uma alternativa promissora para a superação dessas questões (como é indicado, por exemplo, por Rocha e Góes 1993).

A linguagem deve participar da alternância que se observa nos jogos mais evoluídos, em que representações mais detalhadas, exigentes e semelhantes ao real convivem com o aumento da capacidade da criança de prescindir (o que não era possível em etapas anteriores do desenvolvimento lúdico) da presença concreta de objetos (reais ou substitutos), de dispensar a execução de algumas ações (inclusive substitutivas) sem ferir o jogo em sua viabilidade.

É pela palavra que a criança garante a participação de objetos, sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes. Por exemplo, a criança pode dizer, no faz-de-conta, que vai "pegar um bolo na cozinha"; e, sem sair da "cena", sem utilizar qualquer objeto que represente o bolo, imagina e *diz* que o tem nas mãos. Assim, a linguagem garante que os objetos "pivôs" (algo que represente o bolo) e ações "pivôs" (levantar, andar um pouco, retornar etc.), necessários em suas formas iniciais, tornem-se dispensáveis. Libertando-se



numa dimensão mais abrangente do perceptível-sensível, a partir de uma certa etapa, a criança pode criar sem se prender àquilo de que dispõe concretamente para imaginar, e sem precisar realizar ações, mesmo que substitutivas, que imprimam certa estruturação ao jogo. Opera-se, então, uma nova emancipação, para a qual o papel desempenhado pela palavra é imprescindível.

São exatamente essas características funcionais e estruturais que fazem do jogo de faz-de-conta uma atividade fundamental na constituição dos sujeitos. Essa atividade favorece a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a sua inserção na dimensão simbólica, capacitando-a para a aquisição de formas de representação do mundo, o favorecimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o jogo de regras e para a atividade instrucional e, de igual importância, a origem da capacidade imaginativa.

Considerando o pensamento de Vygotsky, a exploração do caráter semiótico dessa atividade se faz necessária, de nosso ponto de vista. Tal perspectiva é importante principalmente se estamos considerando um sistema teórico que se preocupa em identificar, constantemente, a importância central da linguagem, alicerçando seus conceitos fundamentais na tese de mediação semiótica, no interior da qual o envolvimento da palavra emerge como condição necessária para a constituição de sujeitos. Embora alguns estudos já apontem a relevância de considerar a linguagem ao analisar o jogo de faz-de-conta (como em Oliveira 1992), pensamos que outras pesquisas podem trazer novas contribuições. Por esse caminho, acentuam-se as possibilidades de estudo do movimento de transgressão/distanciamento do real, implicado no funcionamento imaginário do faz-de-conta. De uma compreensão maior desse processo podem resultar indicadores adicionais de análise do brincar na esfera da teoria, e novos elementos para a discussão de caminhos que favoreçam o desenvolvimento dessa atividade no contexto educacional.

*Bibliografia*


BRASIL, C.N.V. (1988) *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

ELKONIN, D.B. (1984) *Psicologia del juego.* Havana: Editorial Pueblo y Educación.

FRANÇA, G.W. (1990) *Tia, me deixa brincar: O espaço do jogo na educação pré-escolar.* PUC/São Paulo, Dissertação de mestrado.

KRAMER, S. (1993) *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola.* São Paulo: Ática.

LEONTIEV, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte Universitário.

_____. (1989) "Os princípios da brincadeira pré-escolar". *In*: L.S. Vygotsky; A.R. Luria e A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone Editora.

LIUBLINSKAIA, A.A. (1973) *O desenvolvimento do psiquismo da criança.* Lisboa: Editorial Estampa.

OLIVEIRA, Z. *et al.* (1992) *Interações criança-criança e a função da brincadeira no desenvolvimento. Creches: Crianças, faz-de-conta e cia.* Petrópolis: Vozes.

ORLANDI, E.P. (1993) *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos.* Campinas: Unicamp.

ROCHA, M.S.P.M.L. e GÓES, M.C.R. (1993) "Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: Relações entre o imaginário e o real". Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto.

VYGOTSKY, L.S. (1987) *La imaginación y el arte en la infancia.* México: Hispânicas.

_____. (1988) *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

WERTSCH, J.V. (1988) *El método de Vygotsky. Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.




5

# VÍDEO, ESCRITA, LEITURAS, RECORDAÇÕES: CULTURA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA

*Elizabeth dos Santos Braga*

Trabalhos desenvolvidos na área da psicologia e das neurociências têm tratado a memória como um atributo próprio ao indivíduo e a recordação como um processo puramente interno, no qual o material armazenado pode ser trazido à consciência.

Em geral, as estratégias apontadas pelas neurociências para entender a memória giram em torno do estudo da biologia molecular e celular, da plasticidade de neurônios individuais e de suas sinapses e do estudo de questões relativas à organização da memória no cérebro (Squire 1986). A neuropsicologia tenta correlacionar os níveis comportamental, neuronal, suborgânico, celular e molecular (Duday 1989/1991) entre si. No entanto, quando se analisa o comportamento, trata-se do comportamento do indivíduo e o que se buscam são as causas anatômicas, celulares e moleculares do fenômeno. Constata-se uma forte *tendência biologizante* permeando essas análises.