

O jogo protagonizado infantil como um ato artístico: uma abordagem histórico-cultural

The children protagonized game as an artistic act: a historical-cultural approach

*Francine Costa de Bom**
*Luciane Maria Schlindwein***

Resumo: neste trabalho o jogo protagonizado infantil é problematizado com base na perspectiva histórico-cultural, como um ato artístico. Trata-se de um estudo realizado em duas escolas de Educação Infantil (uma pública e outra privada), com 26 crianças de 4 a 5 anos de idade, com o intuito de investigar a vivência das operações em 11 jogos protagonizados. Compreende-se o jogo protagonizado na infância enquanto uma atividade humana, de base afetivo-volitiva repleta de catarses que orientam seus atos, mediados pelas relações sociais. As crianças experimentam integralmente diferentes papéis, no contexto do jogo, o que gera descarga de energia, produzindo o efeito de catarse e resultando no ato artístico. Compreende-se a elaboração do jogo protagonizado é tão complexo e desafiador quanto apreciar uma obra de arte em um museu.

Palavras-chave: Jogo protagonizado. Infância. Arte.

Abstract: in this work, the children protagonized game is problematized, based on the historical-cultural perspective, as an artistic act. This is a study carried out in two schools of Early Childhood Education (one public school and one private school), with 26 children from 4 to 5 years old, in order to investigate the experience with operations in 11 protagonized games. We understand the children protagonized game as a human activity based on affective-volitional motivations, full of catharsis that guide their actions, mediated by social relations. The children have the whole experience of different roles, in the context of the game, what generates energy discharge, producing the effect of catharsis and resulting in the artistic act. It is understood that the elaboration of the protagonized game is as complex and challenging as appreciating a masterpiece in a museum.

Keywords: Protagonized game. Childhood. Art.

Introdução

Com base na perspectiva histórico-cultural, parte-se da premissa de que o jogo (como uma modalidade da brincadeira) é a atividade principal da criança. Por meio dele a criança compreende o mundo em que está inserida, trazendo como conteúdo, os mecanismos das forças sociais que ela busca compreender (LEONTIEV, 2004). A representação de um papel sob a égide

* Professora doutoranda da Unesc, cursos de Educação Física e Artes Visuais. E-mail: costafrancine@hotmail.com

** Profa. Dra. do PPGE (Ciências da Educação) da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Presidente do grupo de pesquisa NUPEDOC (Núcleo de Pesquisa em Formação Docente, Escola, Cultura e Arte). E-mail: lucmas@uol.com.br

de seu comportamento está atrelada às referências sociais que a criança conhece ou busca conhecer na sua relação com seus pares (ELKONIN, 2009). Compreende-se o jogo protagonizado na infância enquanto uma atividade humana, de base afetivo-volitiva repleta de catarses que orientam seus atos, mediados pelas relações sociais. A catarse, como uma reação estética, supera a fruição, o deleite, a simples apreciação. A catarse, como reação estética, provoca algo novo, algo transformador; exige resposta, mobiliza atos e atitudes (VIGOTSKI, 1999).

A protagonização infantil durante o jogo constitui-se em um conjunto de reações emocionais, que por meio do diálogo, vão organizando a situação teatralizada, que emerge do real, e vai seguindo e perpassando por pequenas ou grandes catarses. É neste sentido que se parte da premissa de que o jogo, assim como, ou tanto quanto a arte, provoca sentimentos, reações que mobilizam o pensamento, contribuindo diretamente para a constituição da criança.

O tema e o conteúdo de um jogo protagonizado são organizados sob um conjunto de ações que orientam uma espécie de confronto de sentimentos, compartilhados entre os participantes, conforme especificou Elkonin (2009) em seus experimentos minuciosos sobre o desenvolvimento dos jogos protagonizados na infância. Tratar do jogo protagonizado no viés da arte é estar em constante observação e contemplação do cenário que se forma quando um grupo de crianças interagem entre si na produção desse fenômeno.

Vigotski (1999, p. 264) afirma que “[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real.” Assim, no faz de conta infantil a fantasia se materializa em cada gesto, em cada manipulação de objetos, e na elaboração dos mais variados cenários, na ânsia de experimentar sensações emergentes do âmbito social, em busca do prazer da experiência.

A protagonização envolve uma mistura de sentimentos que envolvem a criança, de maneira que ela construa por um tempo indeterminado um arquétipo da realidade a ser descoberta no corpo a corpo. Por esse motivo os cenários podem ser transformados em segundos, os papéis trocados ou extintos, conforme as relações sociais se estabelecem. O conteúdo do jogo emerge do real e a forma com qual ele é jogado necessita da fantasia.

Ao observar um grupo de crianças jogando, casas fictícias são construídas. Trata-se da fantasia de estar numa determinada casa, algo que emerge do real. Há o desejo de vivenciar o estar numa casa, porque essa existe em algum lugar (imaginário, fantasioso). Ela é real no contexto do jogo. Os sentimentos provenientes dessa experiência de protagonização da unidade real e fantasia, sem fissuras, está presente nas obras de arte tal qual afirma Vigotski (1999, p. 272): “É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte”.

Vale lembrar que esses sentimentos e emoções que estão envolvidos na produção artísticas, não são qualquer emoção comum. De acordo com Toassa (2011), Vigotski (1999) enfatizou que essas emoções e sentimentos que envolvem a produção artística são desencadeadas por ocorrências socioculturais bem diferentes de simples estímulos por qualquer percepção corriqueira do cotidiano. Seriam emoções e

sentimentos mais profundos, capazes de gerar uma descarga de tensão nervosa que impulsiona o indivíduo a agir. Quando essa explosão ocorre tem-se o efeito de catarse.

Essa ação que provoca o efeito catártico é originada segundo Vigotski (1999) a partir do meio social. A obra de arte seria a mola propulsora da catarse. Assim, é possível compreender a total entrega aos papéis vivenciados durante os jogos protagonizados pelas crianças.

Elkonin (2009) salienta que a criança, ao conhecer o conteúdo do jogo e as condutas do seu papel, irá investir toda a sua energia para ser naquele momento outra pessoa, exercendo outra função, e confrontando na íntegra todas as reações emocionais provenientes das ações dialógicas que serão construídas entre os que jogam. Pode-se alinhar inicialmente que no jogo protagonizado há uma explosão de sentimentos antagônicos; a catarse em Vigotski (1999), que ao serem superados pelo “ato criador”, resultam em arte.

Face ao exposto, o estudo tem como objetivo refletir sobre o jogo protagonizado infantil como um ato artístico, a partir dos estudos de Vigotski (1999), com base na observação participante da rotina escolar de 13 crianças de uma escola pública e 13 crianças de uma escola privada, em um município no Sul de Santa Catarina.

Sobre a pesquisa

As 26 crianças participantes do estudo frequentavam, no ano de 2014, a turma de 04 a 05 anos de idade. Na escola pública as 13 crianças eram estudantes do turno matutino e na escola privada, as 13 crianças estudavam no período vespertino. Todos os participantes foram autorizados pelos seus responsáveis, bem como pelos responsáveis pelas Instituições, a partir da assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido.

Foi utilizada a técnica de observação participante tal como indicada por Cohn (2005, p. 45): “[...] certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”. Essa técnica também foi utilizada por Corsaro (2011) em estudos sobre rotinas escolares, o que torna a técnica relevante, diante da proximidade com as crianças e a escola.

A coleta dos dados foi realizada entre os meses de abril e junho de 2014. Ambas as turmas foram acompanhadas em oito períodos de atividades escolares (correspondentes a 8 dias). Não foram permitidos os registros audiovisuais, portanto, como instrumento de coleta, optou-se pelo diário de campo. Foi estabelecido um registro que incluíram dados da escola, turma, dia e horários de início e término das observações. Esses dados facilitaram a identificação das ocorrências dos jogos protagonizados durante o tratamento e a análise dos dados. Foram registrados, igualmente, dados importantes para a compreensão do cenário e das crianças do estudo: aspectos do espaço físico, recepção da pesquisadora pelas crianças e retratos dos envolvidos.

Outros pontos de observação elencado previamente foram a rotina em sala de aula, que agrupava as situações dos jogos do faz de conta e as anotações reflexivas após a estada em campo. Muitas vezes, durante o registro de situações na rotina, a pesquisadora encontrava espaço para descrever sua reflexão imediata diante dos conflitos intelectuais que subitamente surgiam. Tais descrições reflexivas foram acentuadas com caneta de cores diferentes, para facilitar a compreensão das informações ao longo do texto. A partir reflexões registradas diante de cada estranhamento, foi possível compreender com maior clareza os retratos dos sujeitos, ou seja, conhecer quem e como agiam as crianças na rotina em sala de aula.

Cada momento da rotina em sala de aula foi minuciosamente registrado, concentrando maiores esforços e atenção aos diálogos verbais e corporais expressos entre as crianças, em cada situação de jogos protagonizados produzido, e até mesmo em momentos das atividades direcionadas pela docente. Algumas vezes era possível o registro imediato do diálogo. Em outros, a situação era descrita indiretamente, por meio de narrativa em terceira pessoa. Com a aprovação tranquila e espontânea do grupo, algumas vezes a pesquisadora se sentia à vontade para questionar diretamente as crianças sobre algumas brincadeiras ou significados de expressões incompreensíveis.

Redin (2009) afirma que na pesquisa com crianças é difícil manter a neutralidade, sendo necessária uma imersão no seu meio e ao mesmo tempo um afastamento para que seja possível a coleta dos momentos que elas vivenciam entre si. A pesquisadora sentiu uma fluência suave nessa troca de saberes permitindo um registro no diário com maiores detalhes, buscando sempre o olhar mais atento justamente nos jogos que elas produziam. Talvez o interesse justamente nas suas produções, no seu universo, fez com que as crianças interagissem com a pesquisadora com maior facilidade.

Sobre as análises

Para empreender-se as análises foi preciso aprofundar o olhar sobre a atividade principal da criança (LEONTIEV, 2004), de maneira a subtrair os detalhes das ações dialógicas produzidas durante os jogos protagonizados na rotina escolar e registrado discursivamente no diário de campo. Para tanto, optou-se pelo método da análise em unidades (VYGOTSKY, 1996), o qual busca as inter-relações entre os complexos sistemas psicológicos, quer seja na análise do pensamento e da palavra, quer seja na relação entre o afetivo e o intelectual.

Os dados do diário de campo foram extraídos após uma densa leitura para estabelecer os critérios de identificação dos jogos protagonizados que foram produzidos pelas crianças durante a rotina dos 08 dias de observação participante. Ficaram estabelecidos os seguintes critérios:

1) Presença de um contexto fictício elaborado pelos participantes, compreendendo essa ficção como uma unidade da realidade vivida pela criança junto a sua imaginação, conforme Vigotski (1999), Elkonin (2009) e Leontiev (2004).

2) Presença de um diálogo verbal e/ou não-verbal (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1992) que permitisse a compreensão das ações lúdicas elaboradas, a partir da interação social com outras crianças e/ou com os adultos e objetos, durante a sua rotina escolar.

Com base nesses critérios foram identificados 23 jogos protagonizados, sendo 14 na escola pública, e 09 na escola privada. Em seguida foi realizada a leitura minuciosa desses 23 jogos para extrair o “Tema” e o “Conteúdo” (ELKONIN, 2009) de cada um deles, de modo que fosse possível identificar as subjetividades presentes nas palavras e ações das crianças e dos professores envolvidos. Dessa forma, 11 jogos foram indispensáveis para a análise do “ato artístico” com base em Vigotski (1999), 07 na Escola Pública e 04 na Escola privada.

Cada jogo recebeu um nome de acordo com a temática. O conteúdo de cada jogo foi analisado mediante as ações dialógicas verbais e/ou corporais das crianças e possíveis adultos participantes do jogo. Essas ações foram literalmente transcritas em cada jogo, conforme o seu desdobramento, incluindo os locais, o momento da rotina escolar, e os participantes envolvidos. Todas essas informações foram distribuídas em quadros, para facilitar a análise dos diálogos produzidos durante a elaboração dos jogos protagonizados.

Resultados e discussão dos dados

Jogos protagonizados a partir de funções sociais emergidas como espelho da realidade

As funções sociais vinculadas ao papel familiar foram amplamente vivenciadas pelas crianças da escola pública, repetindo-se com frequência durante o tempo da coleta de dados. Os jogos foram protagonizados com uma riqueza de detalhes, que pareciam fotografar e filmar a realidade vivida e misturada entre os participantes.

Durante o jogo (1) “Mãe e Filha”, no momento da aula de artes, tem-se a seguinte sequência dialógica:

A criança (D) pega uma bolsa na caixa de brinquedos e finge ser mãe da criança (M). Logo em seguida elas trocam de papel e a criança (D) finge ser um neném e coloca um giz de cera na boca, fingindo ser uma chupeta. A criança (M) diz:

– Filha, vamos para a casa, vem. E a criança (D) se joga no chão.

A professora de artes interrompe pedindo para tirar o giz de cera da boca, e sentar no tapete para pegar livros, e esperar o professor de Educação Física, pois a aula de artes estava acabando.

A criança (M) se envolve num conflito porque outro colega pega a bolsa que ela estava utilizando. A professora então interrompe e manda guardar todos os brinquedos, permitindo apenas livros.

A criança (D) deita no tapete e coloca um boneco de borracha na boca fingindo ser uma chupeta. A professora percebe um agito e retira os brinquedos. A criança (B) diz:

– Mas a gente não quer mais brincar com os livros.

E ela responde:

– Mas daqui a pouco é Educação Física, então é somente livros.

Eles então guardam os brinquedos.

As professoras; de Artes e a auxiliar; se distanciam e a criança (D) volta a mexer na caixa de brinquedos, mas não pega nada com receio das professoras intervirem. Mesmo com os livros em mãos, a criança (D) continua a fingir que é um bebê. Ela solicita o abraço da criança (R), e ele prontamente oferece. (DIÁRIO DE CAMPO 02/ ESCOLA PÚBLICA/ SEGUNDO DIA).

As ações dialógicas verbais e corporais traduzem o desejo de vivenciar os papéis maternos, expressos inclusive na vontade de alternar as funções de mãe e filha, para então experimentar suas atribuições. A interferência da professora não impede a continuidade da protagonização dos participantes, do contrário, as crianças obedecem permanecendo com os livros na mão. Ora, “brincar com os livros” não fazia absolutamente parte das operações construídas naquele cenário. Portanto, elas permaneceram somente com o objeto nas mãos, sem perder o foco naquilo que realmente desejavam vivenciar naquele momento: a relação mãe e filha.

Outro detalhe a ser analisado nesse cenário criativo, é a função real do objeto bolsa; nesse caso sem mudança do seu significado e sendo utilizado para dar maior credibilidade ao papel de mãe; e em contrapartida a alternância do sentido do objeto giz de cera, que na cena passa a ser manipulado como uma chupeta.

Leontiev (2004) afirma que essa diferenciação dos sentidos conferidos aos objetos só é possível para a criança se ela de fato jogar, ou seja, somente é possível pela ação. Portanto, as crianças sabem o que é a chupeta, e que ela é importante para o bebê conforme ocorre em seus cotidianos fora do jogo. Independentemente de o giz de cera ser ou não idêntico à chupeta, o que vale no momento da protagonização é dar contar de sustentar a ação teatralizada. Da mesma forma, a atitude da criança (D) com a bolsa.

Situações análogas foram encontradas na mesma escola. Com a mesma temática, o jogo (2) intitulado “Neném” traz a seguinte sequência dialógica:

As crianças estão no tapete com vários brinquedos: bonecas, casinhas e panelinhas. A criança (X) faz o papel da mãe e limpa o bumbum da criança (S), que por sua vez, finge estar no vaso sanitário.

A criança (N) entra no jogo e fala:

– Faz cocô aí tá filha! Direitinho!

– Não terminou? Pergunta a criança (X).

– Não. Responde a criança (S).

– Então termina. Diz a criança (X), e complementa:

– Agora coloca o sapato, e bota essas pernas pra lá. Fala realizando a ação sobre as pernas da criança (S).

A criança (S) finge chorar que nem neném e tenta tirar o trocador de fraldas que está embaixo do seu bumbum, e acaba disputando esse objeto com a criança (X) que nesse caso representava a mãe.

A criança (N) interrompe e a criança (S) diz rapidamente:

– Tu não tá na brincadeira!

A criança (X) pega o trocador e chama a criança (S):

– Vem neném, hora de dormir.

– Nhéeee, nhéee. “Chora” a criança (S).

A criança (B) interrompe:

– Não chora, a mamãe já volta. E entrega dois dinossauros a ela.

A criança (N) diz:

– Ei, criança (B) quer brincar?

– Não. Eu to cuidando do meu bebê. Afirma com convicção segurando um ursinho na mão.

Logo a temática do jogo é alterada por insistência da criança(N). (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA PÚBLICA/ QUARTO DIA)

A criança (S) está protagonizando apenas com a ação gestual, sem o auxílio de nenhum cenário, o que traduz o investimento da criança no papel de filha pequena que depende da mãe, e essa por sua vez responde à ação corporal dizendo: “Faz cocô aí tá filha! Direitinho!”. Ou seja, a resposta vem carregada de experiência com a determinada ação que é interpretada no ato do jogo. Em seguida surgem uma sequência de ações dialógicas entre as crianças (S) e (X), que dão sustentabilidade ao conteúdo do jogo, encenando inclusive o ato do bebê querer pegar o trocador de fraldas, disputando com a “mãe”.

A cena somente é interrompida quando a criança (N) tenta entrar no jogo e acaba representando uma ameaça à interpretação entre as crianças (x) e (S) que estavam em pleno investimento de seus papéis, e por esse motivo logo emite: “Tu não tá na brincadeira!”, subjetivamente soando como uma interferência na produção das ações dialógicas entre elas. Por esse motivo ele chama a criança (B) que está cuidando de um dos “bebês” para brincar com ele, já que o mesmo não conseguiu entrar no jogo.

Elkonin (2009) salienta que a sustentabilidade do jogo protagonizado depende da interação entre os conhecimentos dos participantes. Esse conhecimento não se trata apenas de saber o que significa a temática, mas de obter experiência de vivenciá-la em jogo. Nesse caso a criança (N) não encontrou espaço na cena protagonizada, e preferiu criar outro jogo na sequência daquele que fora indiretamente excluído.

Ainda nesse ensejo das temáticas de papéis familiares, houve um jogo (3) intitulado “A família”, que obteve uma longa duração, envolvendo praticamente quase toda a turma. Ali foram protagonizadas não somente a relação de pais e filhos, mas também o ato do banho, a chegada do pai em casa, a proteção materna do filho com medo, o almoço, a ida para a escola, a hora de dormir, a repreensão da mãe por motivo de briga entre irmãos, e a troca de fraldas. Essas realidades sociais vinculadas aos papéis maternos e paternos, estão expressas nesses trechos retirados da longa descrição na íntegra do jogo:

A criança (D) resolve dar banho na criança (R), que entra no jogo espontaneamente. [...]

No outro canto da sala, a criança (A) e a criança (E) brincam de mamãe e filhinha. A criança (N) interrompe:

– Ei! O papai chegou.

– É a nossa família! Diz a criança (A).

A criança (J) entra no jogo e deseja ser mãe. A criança (A) aceita e diz:

– Tá, eu sou filha agora.

– Vão lá que a mãe protege vocês. Diz a criança (J) no papel de mãe para as crianças (E) e (A).

– O almoço tá pronto! Vamos comer e depois a gente brinca. Afirma a “mamãe (J)”.

– Não, não. Respondem as “filhas”.

– Tá, só mais um pouquinho. Responde a “mamãe (J)”.

– Agora a gente quer. Afirmam as “filhas (E) e (A)”, que fingem comer. [...]

A “mamãe (J)” resolve tomar uma atitude e diz:

– Tá na hora de ir para a escola.

– Eba! Vibram os “filhos (N), (R) e (E), e saem em direção as suas mochilas. [...]

– Ah, mas pera aí que eu vou levar os dois para a cadeirinha do pensamento. Interfere a criança (D) na “briga” das crianças (N) e (R).

A criança (S) finge chorar bem forte, e a criança (I) diz:

– Vira de ladinho! E a criança (S) deita-se no colchão. Do seu lado estão a criança (J) e o criança (K). E ela afirma para ele:

– Deu! Já troquei tua fralda.

A criança (I) repete o mesmo ato da criança (J) e levanta as pernas da criança (S), pega um lenço umedecido e realiza a limpeza no seu bumbum, como se estivesse sujo. (DIÁRIO DE CAMPO 05/ ESCOLA PÚBLICA / QUINTO DIA).

Esse jogo foi elaborado com a partir da necessidade de experimentar com muita vontade o universo da família nas suas situações estritamente cotidianas. O grupo nutriu o conteúdo por longo tempo, pela intensa proximidade com a vivência dessa realidade fora do jogo. Novamente as crianças encenam sem a necessidade de muitos objetos para o cenário da temática. Quando as crianças (E) e (A) fingem comer, é novamente a ação corporal que importa, pois está carregada de significados e sentidos que sustentam o andamento do jogo.

A repreensão do adulto vem por meio de uma enunciação de ordem, carregada de poder, trazendo um prazer intrínseco na cena, expresso pela eloquência determinada das crianças, buscando minúcias como: tirar o sapato para deitar-se, parar de brigar senão iriam para a “cadeirinha do pensamento”, e virar de lado para então dormir. A convicção das falas trazia literalmente a unidade entre o sentimento e a fantasia, salientados por Vigotski (1999), como a base de qualquer arte. Via-se, portanto, ali, a arte viva protagonizando a vida, assim como nos demais jogos com essa mesma temática. Leontiev (2004) contribui nesse ensejo que a criança ocupa um

espaço na sociedade de exploradora das relações humanas constituídas pelos adultos, para compreender o seu contexto social e histórico.

Outros jogos protagonizados com menor duração, e diálogos mais breves foram identificados na escola pública. No jogo (4) “Mamãe e bebê”, surgem rapidamente a ação corporal da criança (X) em fazer carinho na cabeça de um colega e esse subitamente se coloca no papel de bebê realizando seus pedidos como dormir após a canção de ninar. Esse jogo; “Mamãe e Bebê”; aparece em protagonização rápida logo após uma mudança de tema de um jogo anterior. Ainda assim, houve a presença dessa temática partindo da manipulação de um objeto.

Pode-se perceber que as funções sociais vinculadas ao seio familiar foram as mais procuradas pelas crianças da escola pública. Já na escola privada, essa temática foi vivenciada rapidamente por um grupo de crianças durante uma aula de Educação Física, mas com ações dialógicas verbais superficiais e sem detalhamentos. Isso mostra o quanto as realidades de vida diferentes, engendram atividades de jogo também diversas.

Além dos papéis familiares, a figura do docente também foi protagonizada pelas crianças da escola pública, durante a finalização de uma tarefa direcionada.

Após algumas crianças entregarem à professora suas atividades prontas...

A criança (N) senta na cadeira da professora e diz:

– Agora eu vou ser a professora.

A criança (B) complementa:

– E eu vou ser o professor.

A criança (N) continua:

– Eu que mando nessa sala! Em seguida outra criança grita:

– Ei! Professor, me dá uma folha. A criança (N) responde:

– Tá, pega. E finge dar a folha a ele.

Logo a professora percebe a movimentação das crianças perto de sua mesa e diz:

– Saia dessa cadeira. Vá sentar na sua cadeira!

Ele; a criança (N); então sai e se aproxima da mesa dos amigos e diz:

– Eu sou o professor. Vou levar esses “giz” de cera daqui. (DIÁRIO DE CAMPO 03/ ESCOLA PÚBLICA / TERCEIRO DIA)

A cadeira da professora para a criança (N) não possui somente o significado de objeto para sentar-se, ela possui outro sentido, ou seja, uma cadeira que lhe confere poder e controle sobre algo e alguém. Ao sentar-se no local o qual é propriedade do adulto, a criança (n) se mune de coragem e altivez, experimentando o prazer de comandar, expresso em sua fala: “Eu que mando nessa sala!”. Seu parceiro que está no jogo também deseja ser professor, e vivenciam o momento com prazer e sem maiores conflitos. Eles tentam iniciar uma ação corporal para sustentar o jogo (5) cujo nome é “Sou Professor”, mas logo sofrem a interferência da docente, solicitando que se afaste do seu território.

Curiosamente, a experiência estava tão significativa e prazerosa, que mesmo afastando-se do território que lhe dera poder, a criança (N) aproxima-se da mesa dos colegas e continua a afirmar “Eu sou professor. Vou levar esses giz de cera daqui!”.

Em virtude da interferência docente, a temática é trocada. Se o espaço criado pelos participantes fosse disponibilizado com espontaneidade para o jogo protagonizado, esse teria maior sustentabilidade, tamanha era a entrega das crianças aos papéis.

Da mesma maneira, ao vivenciarem os papéis de animais, engendrando um teor artístico com maestria, as crianças no jogo (6) intitulado “Cachorro e Tigres”, acatam a determinação da professora de Artes de brincarem somente com livros. Porém, as intencionalidades eram outras. Elas desejavam protagonizar o universo animal e prontamente colocaram os livros na boca. Esse objeto passa a mudar de sentido no jogo pela ação protagonizada. Agora o livro torna-se comida. As crianças engatinham e trocam domesticações. Ao final “os tigres” entram em luta. As crianças se reconhecem enquanto crianças que protagonizam os tigres e emitem sons animais. Diante dessa cena, a professora intervém supondo que a “briga” fosse entre eles, e acaba com o jogo.

Nesses dois últimos jogos com temáticas diferentes, vale ressaltar a interferência docente. Os professores não reconhecem de imediato os sentidos da vivência da cena protagonizada. Tudo ocorre muito rapidamente, de maneira que as sensações prazerosas provenientes da interpretação da função social estão intrínsecas nas crianças, sendo o adulto docente nesse caso, o expectador. Cabe ressaltar, porém, que, segundo Elkonin (2009) o intelecto da criança acompanha as emoções eficientes. É preciso ser autor das funções sociais dos adultos e do mundo a sua volta, para sentir as emoções peculiares a ela. Por isso, a criança por mais envolvida que esteja no seu “ato artístico”, ela se reconhece como criança, ela sabe que está na representação.

Fato semelhante ocorreu na protagonização do jogo (7) “Corredores”:

Esse jogo dá-se início na rotina precedente, durante o momento livre da aula de Educação Física, na qual é recolhido o seguinte diálogo:

A criança (V2) está no chão e eu (pesquisadora) pergunto:

– O que houve? E ele responde:

– Eu morri. Pergunto novamente:

– Tu és um super-herói? E ele mais uma vez responde:

– Não. Sou um corredor, e me mataram.

Quando a turma chega a sala de aula e recebem a informação de que irão ao parque...

Alguns meninos começam a dizer em voz alta:

– Eu vou ser o 10, tu o 11 e ele o 12.

Questiono o porquê dos números e eles respondem ao mesmo tempo cada um com uma informação diferente:

– Por causa da corrida. Diz um deles.

- Não é aquela de carro. Informa o outro colega.
- É aquela de correr mesmo. Continua o outro colega do grupo.

No parque percebo que existe uma pista de corrida pintada no chão em toda a sua extensão. Eles seguem correndo cada um na sua raia. (DIÁRIO DE CAMPO 04/ ESCOLA PRIVADA/ QUARTO DIA)

Nota-se que, após o questionamento da pesquisadora sobre a protagonização da criança (V2), ela recebe uma resposta que não lhe determina uma compreensão imediata, e então questiona novamente. A medida que o ambiente da protagonização vai mudando, e com a explicação dos participantes, é que a cena se esclarece. Se as crianças explicam o seu papel detalhadamente, é porque existe uma intenção volitiva de experimentar o que é ser um atleta. Ressalta-se que as operações para essa protagonização se efetivam com maior facilidade e entrega dos participantes quando esses chegam ao parque e ali possuem de fato o espaço da temática materializada: a pista de atletismo.

Leontiev (2004) afirma que é no jogo que ocorre a formação dos processos de imaginação ativa, que tem sua origem no meio social. A pista de atletismo no parque impulsiona e nutre imaginação daqueles que dela usufruem, instigando o desejo de experimentar. Porém, nem sempre os jogos são protagonizados com total nitidez da realidade, conforme as descrições anteriores.

Jogos protagonizados a partir de funções sociais pelo animismo de monstros, fadas, super-heróis e pela manipulação de objetos

No jogo (8) “Guerra dos dinossauros” as crianças estão manipulando algumas miniaturas e o criança (B) convida a criança (N) para iniciar uma luta com os objetos, emitindo uma sonorização típica do universo de guerra: “Criança (N) vamos matar ele! Pá, pá, pá!” e continua a manter as ações manipulativas até que um dos participantes manipula uma furadeira de plástico como se fosse uma arma, alterando o sentido do objeto.

Logo em seguida há uma interferência da docente, solicitando que uma das crianças guarde o seu estojo de lápis. Ao retornar para a cena tem-se as seguintes ações dialógicas:

A criança (B) volta ao tapete e fala para a criança (N):

- Tu és o bem e eu sou o mal.

Ele sai em busca do Ben 10, perguntando à criança (N):

- Tu viu onde está o meu Ben 10?

Ele se referia aos adesivos que estavam na mochila. Ele acha os adesivos, guarda-os, e retorna ao tapete dizendo:

- Vai “criança (N)” me mata.

A criança (N) gesticula com um brinquedo de furadeira de plástico, fingindo ser uma arma que mata a criança (B), e este diz:

- Daí tu tinha poderes... [...] (DIÁRIO DE CAMPO 01/ ESCOLA PÚBLICA/ PRIMEIRO DIA)

A função social oculta está vinculada às questões de guerra, sobretudo, há um trecho do jogo em que a criança (B) determina “Tu és o bem e eu sou o mal.” Ou seja, ele traz para a cena protagonizada uma intenção que dá base para as operações do jogo. As crianças passam da manipulação das miniaturas para a ação dialógica corporal entre si, a partir da manipulação da furadeira de plástico.

Contudo, a guerra faz parte da cultura humana, e é procedente a presença da violência e da agressividade na sociedade humana. A criança não está longe de em algum momento de sua infância ser afetada de forma direta, ou indireta por esses sentimentos (BROUGÈRE, 2006).

Outros jogos, com menor duração, foram criados vivenciados a partir da manipulação de objetos, trazendo a partir dos super-heróis e fadas, a temática oculta das relações de poder entre o bem e o mal, entre o pai e o filho, e da relação de amizade. Sempre havendo uma subjetividade pela mescla do universo de desenhos animados com a realidade circundante.

O jogo (9) intitulado “Fada Bloom” traz uma necessidade de experimentar os poderes de ser fada, surgindo ações dialógicas verbais pontuais como “Vamos transformar agora!”, “Bloom, fada!” e assim segue o jogo com a disputa pelo poder, durante o final da aula de Educação Física.

Um outro episódio, ocorrido na escola prova da, durante o momento livre em sala de aula, surge no tapete um breve jogo (10) “Monstros” a partir da ação dialógica corporal de uma criança que se esconde embaixo das almofadas e balbucia sons de “Monstros”, instigando os demais colegas a correrem. Sua protagonização com a alteração de voz e seus gestos estereotipados para denotar medo aos colegas, dispara uma verdadeira euforia e motivação de outros 3 colegas para fugirem, sentindo-se coagidos. Esse jogo é logo finalizado pela ação docente, que proíbe correr dentro da sala de aula.

Por fim, o jogo (11) “Homem Abelha e outros heróis”, também na escola privada, traz a necessidade da experiência dos laços sociais, e da compreensão da solidariedade entre amigos. Durante a narrativa corporal, no momento livre, um colega de um grupo de 5 amigos pega uma asa de fada e coloca nas costas fingindo ser de abelha. Na sequência, seus colegas não prosseguem com o jogo porque entendem que a asa do amigo não é de super-herói, e por conta disso, reorganizam as funções destinando a cada um o ofício de ser um outro super-herói. Muitos querem ser o “Homem-Aranha” e mesmo aqueles que escolheram ser os mesmos, eles criaram cores para diferenciarem-se. De súbito o jogo recomeça com dois colegas “lutando” e em seguida os demais; que estavam no papel do “Asa Noturna” os salvam ao som da expressão “Meus irmãos, meus irmãos!”

É possível arriscar uma análise do jogo protagonizado como um ato artístico criador à medida que aprofundamos o olhar para a elaboração dessa atividade principal entre a cultura de pares das crianças. Ao contemplar um grupo de crianças jogando é possível perceber que existe um desejo, uma necessidade de experiência social. Estar em contato com o tema desse jogo, antes mesmo que ele aconteça. Nessa

fase, iniciam o borbulhar dos sentimentos e a necessidade de iniciar a composição da obra.

Essa necessidade de experiência acontece antes da construção arquitetônica de um cenário, mas já emerge do contexto social das crianças envolvidas. Essa necessidade de experimentar impulsiona o “ato criador de superação”, mas ali, naquele momento existe apenas o desejo de iniciar a obra, uma espécie de pré-jogo.

Para compartilhar a experiência é preciso dar início ao jogo e rapidamente as crianças organizam o meio e trazem para a cena o que conhecem sobre o tema. Nesse momento, ocorre uma espécie de ato mobilizador para a ação lúdica, que pode ser um gesto corporal, uma ação verbal ou a simples manipulação de um objeto. Alguém do grupo lidera a ação para que o jogo tome o seu rumo, para que a obra continue a se compor.

Percebe-se então que, o jogo protagonizado embora não se materialize em pincéis, tintas e tela, pode ser tratado como uma obra viva, efêmera e dinâmica, que vai aglutinando os saberes do mundo no interior de cada participante. E, principalmente, provocando a transformação do pensamento e da linguagem. Cada criança ao escolher o seu papel no jogo, já comportar-se tal qual a função social que o papel escolhido representa na sociedade, a partir da percepção do ser infante (ELKONIN, 2009).

Por isso, a afirmação “A arte é o social em nós” (VIGOTSKI, 1999, p. 315), pode também definir a composição do jogo protagonizado na sua totalidade, à medida que identificamos o retrato e/ou recortes sociais reinterpretados pelo “ato criador de superação” das crianças.

A partir das ações lúdicas, a obra de arte, vista aqui como o jogo protagonizado, precisa ser nutrida e com ela os personagens vão aparecendo no jogo, na medida que as ações lúdicas vão determinando os papéis. Cada criança externa seu sentimento somado à fantasia que traduz o “Eu quero ser... A mãe... O pai... O filho ... O irmão... O super-herói...” Conflitos podem surgir, resiliências igualmente, fato é que o cenário vai sendo moldado conforme as intenções dos que jogam.

Manter o jogo protagonizado vivo exige dos participantes o conhecimento sobre o recorte social que construíram artisticamente, para então usufruir e experimentar, vivenciar e então superar os sentimentos que dali surgirão. Elkonin (2009) destaca que o conhecimento e a experiência com a temática e o conteúdo do jogo são determinantes para a sua continuidade, e sobretudo para o seu surgimento.

A partir da relação interpessoal durante o jogo, e da convergência dialógica entre as crianças, o ato artístico presente no jogo poderá fazer rir e chorar, trazer dúvidas e certezas momentâneas, provocar isolamentos e/ou ampliar os laços sociais. Tudo dependerá do embate das percepções dos envolvidos, a partir das ações dialógicas nutridas pelas experiências e conhecimento das temáticas (ELKONIN, 2009).

Por esse motivo que não houve jogos idênticos, com diálogos idênticos e copiados do outro. A cada momento da rotina, um novo jogo era produzido com intenções diferentes, com buscas por emoções de relações sociais específicas. Essa

identidade única do jogo protagonizado, que embora trate de uma mesma temática, é talvez o maior interesse volitivo das crianças, pois esperam de cada emoção vivida uma resposta diferente que lhe gere uma compreensão das relações humanas estabelecidas no real.

Essas respostas estão orientadas para as operações. Leontiev (2004) afirma que essas operações refinam a atividade do jogo, de modo que, quanto mais as crianças jogam, maior será a riqueza dos detalhes das ações dialógicas. E foram essas operações que brotaram aos montes durante a análise do presente estudo, para que fosse possível visualizar por meio das palavras registradas, as obras efêmeras e intensas no campo de pesquisa.

Considerações finais

O estudo buscou aprofundar o olhar sobre como as crianças, em atividades de jogo protagonizado, produzem atos artísticos. Os estudos de Vigotski (1999) e Leontiev (2004) favoreceram análises processuais das atividades vivenciadas pelas crianças. Para cada ação dialógica em uma temática, as crianças organizam ações diferentes e ali estão presentes os efeitos catárticos de um ato artístico.

Na vivência do jogo protagonizado, quando as crianças experimentam integralmente os papéis, é que ocorrem a descarga de energia, produzindo o efeito de catarse. Ao perceberem o resultado de seus atos é que as respostas vão estabelecendo vínculos com a sua consciência, já que a constituição do conhecimento de mundo passa pela ação que está presente na atividade dominante: o jogo. Por esse motivo foi possível descrever uma variedade de ações com temáticas diversas em dois grupos diferentes, mas que agrupavam ao mesmo tempo, crianças em busca de conhecimento, de experiências e criando universo de saberes.

Esse ato artístico criador da obra de arte segundo Vigotski (1999), não pode ser ensinado, justamente porque depende da relação do outro com as catarses que cada criança vai produzir. O adulto, ao contemplar o jogo protagonizado a partir do papel de expectador pode somente contribuir para a formação e manifestação de outros recortes sociais a serem explorados pelas crianças. Porém, o ato artístico continuará sendo propriedade daqueles que jogam.

Existe, portanto, uma relação de afinidade entre o jogo e a arte. Para tanto, ao tratar do papel vital da arte Vigotski (1999) aponta a necessidade de aproximar-se da criança, para compreender melhor a relação entre a arte e a vida. O autor enfatiza que “Nessa loucura existe um sistema.” Ou seja, existe uma estrutura que compõe a elaboração desses jogos, trazendo-os para o terreno da arte quando se trata da produção dos mesmos na infância.

Toassa (2011) ao tratar das funções da arte para Vigotski (1999), destaca mais uma vez a produção de descarga energética de sentimentos que não encontram saída na vida normal, sendo o brincar de faz de conta a vazão para a criança e a imaginação para o adulto. A autora reforça a questão da relação intrínseca entre a arte e a ação,

ou seja, a arte convida o indivíduo a agir. Percebe-se nesse caso, realmente a densidade das ações produzidas durante os jogos protagonizados, com as dimensões catárticas salientadas pelo autor, resultando no ato artístico.

Enfim, pode-se compreender que o jogo protagonizado na infância é uma atividade humana repleta de catarses. Para que as crianças permaneçam no jogo é preciso que os integrantes usufruam e partilhem do conteúdo que escolheram. As ações dialógicas travadas durante a vivência vão nutrindo o jogo e compondo a obra.

Compreender a elaboração do jogo protagonizado é tão complexo e desafiador quanto apreciar uma tela e buscar a fruição. O jogo é para a criança a sua tela, a sua obra, a sua vida. Quando o efeito catártico cessar, o jogo encerra e uma nova tela estará por vir.

Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.
- REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p.115-125.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Recebido em: 09/11/2018.

Aprovado em: 19/10/2018.