GUSTAVO MARTINS PICCOLO

EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO SOCIAL DO PRECONCEITO NA ATIVIDADE PRINCIPAL DE JOGOS.

Dissertação apresentada à Comissão de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – como exigência para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: "Metodologia do Ensino".

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Mello

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UFSCar
SÃO CARLOS – SP
2008
GUSTAVO MARTINS PICCOLO

EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO SOCIAL DO PRECONCEITO NA ATIVIDADE PRINCIPAL DE JOGOS.

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
2ª Examinadora: Profa. Dra. Itacy Salgado Basso
3º Examinador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

UFSCar
SÃO CARLOS – SP
2008

AGRADECIMENTOS

À Deus e Nossa Senhora de Aparecida pela saúde, esperança e amparo espiritual nos momentos que mais precisava.

Aos meus pais, Hamilton e Dulcelina, que estiveram presentes em todos os momentos de minha vida, e me apoiaram integralmente na realização deste trabalho.

Às minhas irmãs, Juliana e Laura, pelas quais tenho um carinho especial.

À minha orientadora Profª. Dra. Maria Aparecida Mello, que muito contribui para meu processo formativo, mas, acima de tudo pelo carinho e competência na orientação desta pesquisa.

Aos professores, Francisco José Carvalho Mazzeu e Itacy Salgado Basso pelas criteriosas e enriquecedoras observações e análises apresentadas no exame de Qualificação, sem as quais esta pesquisa não poderia se concretizar em sua plenitude.

Aos professores do PPGE, e da Educação física com que tive contato durante seis anos: Roseli, Cláudia, Emília, Anete, Aline, Rosa, Ademir, Carmem, Regina, Ester, Marisa, Paolo, Paula, Glauco, Luís, Selva, Juca, Nelsão e mais alguns cujo nome não me vem à memória.

Aos amigos Paulo, Robson, Marcelo, Rafael, Dione, Tiago, Cesar, Carlos, Rogério, Marciel, Rodolfo, Cristian, Rodrigo, Marcos, pelas risadas e diversões constantes.

A plena colaboração e atenção de todos os membros da pré-escola para com a pesquisa, sem a qual esta não teria possibilidade de germinar alguns importantes frutos.

RESUMO

Esta pesquisa partiu do pressuposto da existência de relações sociais preconceituosas manifestas por pré-escolares de 5 e 6 anos durante a prática de sua atividade principal, as brincadeiras e os jogos protagonizados. Partindo deste pressuposto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em levantar indicativos de manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares de 5 e 6 anos, na prática de sua atividade principal, e explicitar como as possíveis mediações estabelecidas pelas professoras, pela atividade e pelos próprios colegas exercem interferência no tipo de relação social assumida entre coetâneos. O estudo caracterizou-se como qualitativo, orientando-se por pressupostos do materialismo histórico, na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. A coleta de dados foi desenvolvida em uma pré-escola do interior do Estado de São Paulo, utilizando como instrumentos metodológicos filmagens, observações e anotações em diário de campo sobre a prática de atividades lúdicas por crianças de 5 e 6 anos, tendo como foco analítico a explicação de como elas, em virtude do complexo de mediações estabelecido por esta atividade, pelos colegas ou pelos professores, tomam para si conhecimentos estereotipados que rotulam pejorativamente a diferença, marca patente na construção do homem arquitetada em desígnios hierárquicos e homogeneizadores. Os resultados das filmagens foram divididos em quatro categorias: mediação, preconceito de gênero, preconceito de raça e preconceito de beleza, e apontaram para a existência de manifestações preconceituosas embasadas nessas categorias durante as atividades lúdicas pré-escolares, além de ressaltar a importância exercida pela mediação docente na contestação dessas atitudes. Neste trabalho utilizamos uma diferenciação entre os termos pré-conceito e preconceito, pois o primeiro, embasado em Heller, representa uma etapa inicial da tomada de conhecimento sobre qualquer fenômeno construído socialmente; já o segundo se define não apenas como um constructo sem maior ponderação dos fatos que o constituem, mas como um conjunto de elementos que oprime e discrimina pejorativamente a diferença, seja de forma consciente ou inconsciente. Dessa forma, o preconceito se compõe de múltiplas gradações**.** Os dados obtidos na pesquisa apóiam esta distinção. Em virtude disso, conjecturamos o ciclo de desenvolvimento do preconceito, que pode ser dividido em três etapas: rotulação pejorativa da diferença (1ª fase); discriminação da diferença (2ª fase); e manutenção das atitudes discriminatórias mesmo quando há consciência dos fatos que as contradizem, ou seja, a cristalização do preconceito (3ª fase). Na pré-escola, com raras exceções, as manifestações preconceituosas se concretizam na consubstanciação das duas primeiras fases, não se observando a cristalização dos preconceitos, o que dá importância crucial às mediações pedagógicas na arquitetura de relações sociais mais fraternas e solidárias. Por meio dessas relações as crianças passam a entender a diferença não como desigualdade, mas como a expressão histórica da humanidade contidas nas mais diversas culturas, sociedades e seres humanos. A pesquisa finaliza destacando a necessidade da realização de estudos que investiguem como as crianças se apropriam do preconceito desde a mais tenra idade, elemento

basilar para o estabelecimento de uma crítica radical sobre os processos excludentes pelos quais são envolvidos diversos alunos e alunas hodiernamente.

PALAVRAS CHAVES: preconceito, atividade principal, mediação, pré-escolas e teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This search went on the presuposed of the existence of social relations prejudice manifest by pre-school children of 5 and 6 years during the practice of its main activity, the children's play and games protagonized. Starting from this pressuposed, the general aim of this research was to raise indicative of demonstrations prejudiced by pre-school children of 5 and 6 years, in practice its main activity, and explicit as possible mediations established by teachers, by activity and by the colleagues to exerce interfered in the kind of interference assumed social relationship between peers. The study characterized as quality, orienting itself by assumptions of historical materialism, in view Historical-Cultural of Vygotsky. Data collection was developed in a pre-school in the state of Sao Paulo, using as methodological tools filming, comments and annotations in the field daily on the practice of recreational activities for children of 5 and 6 years, with the focus analytical the explanation of how they, because of the complex set of mediations by this activity, by colleagues or by teachers, take them to stereotyped knowledge that pejoratively label a difference, make patent in the construction of man construct in hierarchical designs and homogeneous. The results of the filming were divided into four categories: mediation, prejudice of a gender, prejudice of race and prejudice of beauty, and pointed to the existence of manifestations prejudiced based these categories during the pre-school recreational activities, and emphasize the importance exercised mediation by the teacher in criticize of these attitudes. This study used a distinction between the terms pre-concept and prejudice, as the first, based on Heller, represents an initial step in making the knowledge of any socially constructed phenomenon, while the second is defined not only as a construct without further consideration of that the facts are, but as a set of elements that oppress and discriminate pejoratively the difference, whether conscious or unconscious. Thus, the prejudice is composed of multiple grades. The data obtained in research support this distinction. Because of this, to conjecture the development cycle of prejudice, which can be divided into three stages: the difference pejorative labeling (1 Stage); breakdown of the difference (2 Stage), and maintenance of discriminatory attitudes even when there is awareness of the facts that contradict, namely the crystallization of prejudice (3 Stage). In pre-school, with rare exceptions, the manifestations prejudiced materializated in the first two phases, noting there is not the crystallization of prejudices, which gives importance the core mediations made by teaching in the architecture of social relations and more fraternal solidarity. Through these relationships are the children understand the difference not as inequality, but as the expression of humanity historic contained in the most diverse cultures, societies and human beings. The search ends highlighting the need for studies to investigate as appropriate children of prejudice from an early age, basic element for the establishment of

a radical criticism about the processes by which exclusionary are involved several students in a present time.

KEY WORDS: prejudice, main activity, mediation, pre-schools and theory Historical-Cultural.

SUMÁRIO

ORIGENS DA PESQUISA.....8

INTRODUÇÃO.....14

1. ATIVIDADE, BRINCADEIRA E JOGO.....20
1.1. Sobre a categoria de atividade.....20
1.2. A atividade mediada.....25
1.3. A brincadeira ou o jogo protagonizado como atividade principal dos pré-escolares....28
1.4. Apontamentos sobre a lógica dialética dos jogos.....32
1.4.1. Sobre a escolha do termo.....32
1.4.2. O jogo, a brincadeira e a Atividade mediada na Educação Infantil.....38
1.5. Significado e Sentido: implicações nos jogos praticados por pré-escolares.....42

2. RELAÇÕES DIALÉTICAS ENTRE O CONCEITO E O PRECONCEITO.....50
2.1. O processo de formação dos conceitos.....50
2.2. O cotidiano em Heller.....65
2.3. Sobre o preconceito.....71
2.3.1. O conceito de preconceito.....78

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 88
3.1. Apresentação da pesquisa.....93
3.1.1. Cuidados especiais.....98

4. RESULTADOS E ANÁLISES.....101
4.1. Preconceito de Gênero.....103
4.2. Preconceito de Beleza.....132
4.3. Preconceito de Raça.....140
4.4. Categoria Mediação.....148

CONSIDERAÇÕES FINAIS 176

REFERÊNCIAS.....184

ANEXOS.....190

ORIGENS DA PESQUISA

Ingressei na universidade para cursar Educação Física em 2002, escolha essa influenciada pela grande identificação que tinha com os esportes. Adorava quase todos os tipos de jogos, principalmente aqueles constituídos por grande rigor competitivo, nos quais sempre fui relativamente bem sucedido. Em virtude disso, durante a infância e adolescência meus principais anseios estiveram diretamente ligados à possibilidade de transformar-me em um atleta. Os anos passaram e o sonho de se tornar ator, e não espectador, no espetáculo esportivo foi aos poucos se esvaindo, tal qual areia em uma ampulheta. Como não consegui brilhar dentro das quadras, busquei outro caminho para me inserir nos palcos esportivos, mesmo que externamente a ele: a Educação Física como carreira profissional.

Destarte, ao iniciar o curso de Educação Física tinha como único objetivo trabalhar questões ligadas ao alto rendimento, perspectiva que edifica o resultado como a medida suprema de qualquer atividade esportiva. Nessa abordagem, deve-se vencer de qualquer maneira, o importante é o produto material representado significativamente por medalhas douradas, cuja obtenção explica os meios utilizados para seu alcance. Aqui, na grande maioria das vezes, os fins efetivamente justificam os meios.

Essa concepção de mundo despreza a construção histórico-cultural do ser humano, de forma que o processo fica tolhido em detrimento de medidas quantificáveis como pontos, centésimos, centímetros, os quais normatizam os caminhos seguidos pelas competições esportivas mundiais, caminhos que transformam seus sujeitos em números, marcas, símbolos.

Minha entrada na universidade buscava seguir a trilha deste “homem”, queria encontrá-lo, ou se possível me encontrar dentro de suas características. Não visualizava qualquer caráter negativo nesse tipo de prática social, aliás, muito pelo contrário, considerava-a como um fenômeno natural de sobreposição dos mais fortes sobre os mais fracos. Essa é a lógica do esporte, das sociedades hierárquicas classistas e, também, de toda minha infância: vencer é crescer.

Entretanto, logo após o início das disciplinas curriculares, percebi que os conhecimentos, fontes de inspiração para minha entrada na universidade, cujo percurso trilhava a evolução técnica e motora do próprio homem, não desfrutavam do mesmo espaço

cronológico e acadêmico daqueles conhecimentos críticos acerca dessa visão esportivista e mecanicista da Educação Física que tanto prezava. Esse fato gerou grande desconforto em algumas de minhas concepções sobre a constituição do próprio gênero humano, não tardando a me sentir incomodado sobre essa lógica crítica e contestadora de alguns dos valores que mais prezava na sociedade.

Coerentemente, esse incômodo me instigou a estudar essa nova concepção de sociedade e esporte, diametralmente oposta aos padrões estabelecidos pelo alto-rendimento. Porém buscava, com esses estudos, confirmar minhas posições anteriores, que se inspiravam em vozes opressivas e excludentes, e não rever meus principais conceitos sobre a sociedade e o homem.

Paradoxalmente, após leituras ainda preliminares, comecei a perceber que as críticas àquilo que mais estimava se mostravam favoráveis ao entendimento da sociedade e da minha própria vida, constituindo-se como ferramentas analíticas mais fiáveis do que os parâmetros impostos pelo esporte de alto rendimento. A partir daí, meus passos acadêmicos trilhariam os caminhos da mudança e não da conformação. Tudo que era muito igual me angustiava, pois é na diferença (não entender como desigualdade) que a humanidade encontra sua verdadeira cor, ou melhor, seu colorido, suas diversas formas e silhuetas. Assim, nossa diferença em relação a qualquer outro animal reside, justamente, no fato de sermos diferentes em relação a eles e a nós mesmos.

O olhar sobre a diferença possibilitou-me refletir sobre a crueldade dos modelos competitivos que se baseavam na exclusão do oponente, e que estavam presentes nas diversas atividades lúdicas praticadas durante minha infância e adolescência; atividades em que apenas os mais “habilidosos” obtinham sucesso, enquanto a grande maioria vivia as agruras da derrota, dos estigmas e da opressão.

Doravante, pude perceber que o efêmero sucesso nas atividades esportivas me levou a ignorar, durante grande parte de minha vida, as contradições existentes na prática dos jogos que tanto amava. Minha percepção sempre foi a dos grupos dominantes, a qual, curiosamente, estava longe de coadunar com a posição social de minha família em termos socioeconômicos ou, nas possibilidades de fruição cultural.

Essas contradições manifestas no terreno lúdico se edificavam de maneira nebulosa no transcorrer das aulas de Educação Física escolar, pelo menos nas escolas em que estudei, cuja democracia e liberdade, apesar de proclamadas ininterruptamente, ficavam, por

diversas vezes, circunscritas ao mero acolhimento dos alunos às quadras e parques, pouco importando a forma como estes efetivamente participavam (se é que participavam) das mais diversas atividades esportivas ou pré-esportivas concretizadas em seu interior. Contradições que se materializavam na constrição das oportunidades de fruições culturais oferecidas àqueles com fracos desempenhos atléticos, taxados por suas não qualidades, tais como: não velozes, não altos, não fortes, não magros etc. Portanto, a grande maioria dos alunos e alunas era qualificada, ou melhor, desqualificada por suas inabilidades, o que certamente influenciava negativamente na construção de sua personalidade e das relações sociais por eles assumidas, além de fornecer parâmetros norteadores de comportamentos preconceituosos e discriminatórios no contato entre coetâneos.

Por todas essas características, anteriormente ao início de meu caminhar acadêmico, pouco me preocupava com a questão do preconceito, pois compreendia a maior parte dos fenômenos sociais como "frutos naturais", e não a partir do processo de construção como historicamente produzidos pelos grupos que se encontram em situação de hegemonia na sociedade: hegemonia pelos aspectos materiais, culturais, psicológicos, artísticos, estéticos ou morais, os quais, em conjunto, delimitam o espaço ocupado por cada sujeito na esfera das relações laboriosas e comunicativas; cotidianas e não cotidianas.

Essa visão a-histórica começou efetivamente a se esfacelar quando entrei em contato com alguns professores universitários que se debruçavam sobre a temática do preconceito, cujos argumentos abriram para meus olhos míopes novas perspectivas sobre o tratamento analítico da desigualdade, a partir de pressupostos históricos, e não como derivações de forças misteriosas ou naturais. A análise crítica desses professores sobre os jogos me possibilitou novas visões sobre os fenômenos humanos, não tão perfumadas e laureadas quanto as que o mundo esportivo propalava; porém, muito mais objetivas e comprometidas com a população que se vê excluída de grande parte das produções alavancadas pelo gênero humano.

Essa conjuntura de acontecimentos foi fundamental para que pudesse entender a importância assumida pela mediação na construção e desmistificação das relações entre os seres humanos. Mediação essa que me conduziu a realizar uma espécie de retrospectiva sobre minha própria história, re-configurando, assim, a cronologia entre passado, presente e futuro, posto perceber que algumas situações do presente nos fazem olhar para o passado não como uma época morta e já extinta, mas como algo que poderia ser diferente se outras

circunstâncias concretas viessem à tona, e isso inextricavelmente nos fez refletir sobre o futuro, o vir a ser.

Essa volta ao passado na busca por manifestações preconceituosas vivenciadas organicamente necessitava da configuração de um local específico como palco das principais relações desencadeadas em minha infância e adolescência. O palco escolhido foi a escola, na medida em que representava a fonte de grande parte de minhas relações interpessoais, de amizades e inimizades mantidas até os dias atuais, mesmo estando a 17 anos separados entre a entrada nessa instituição e o ano de 2008. Se não bastassem essas características, a escola ainda se denominava como um espaço democrático e reflexivo, onde o preconceito era veementemente refutado e contestado por representar atitudes diametralmente opostas aos objetivos escolares, que deve ser o da construção de homens e mulheres respeitadores das diversas culturas e valores existentes nas sociedades humanas.

Paradoxalmente ao propalado ambiente igualitário e democrático existente nos corredores escolares, nesta breve retrospectiva percebi que toda minha infância e adolescência escolar estiveram cercadas por manifestações preconceituosas, principalmente nos jogos realizados durante as aulas de Educação Física, ambiente em que se escolhiam os participantes pela quantificação das habilidades atléticas. Essa característica fazia com que as aulas fossem prazerosas para alguns e frustrantes para muitos, além de acirrar as relações de preconceito na escola, principalmente, pelas codificações estereotípicas atribuídas a determinadas crianças, tais como: mulher não sabe jogar bola (eu mesmo devo ter falado isso centenas de vezes); os gordos atrapalham os times; nas dramatizações, a protagonista deveria ser a mais bela da sala (o que na prática equivalia a dizer: branca, se possível de cabelos aloirados, magra e alta); caso houvesse algum portador de necessidade especial (me lembro de um cadeirante na 5ª ou 6ª série) este sempre era colocado para ser o juiz das atividades que envolviam constantes movimentações corporais, participando efetivamente das aulas apenas quando jogávamos xadrez, dama, bingo ou algo desse gênero.

Foram nesses jogos que pude perceber as maiores contradições entre o proposto e o efetivamente realizado no interior das escolas. Essa percepção diz respeito, principalmente, à relação existente entre o significado e o sentido dessas atividades em minha vida, pois a explicitação do preconceito pode ser vista em inúmeras outras práticas sociais. Assim, após preliminares análises pude perceber como o modelo de aula que tanto estimava era injusto e discriminatório para a grande maioria de seus praticantes, e foi esse

motivo meu principal estímulo para a realização de um estudo que investigasse as manifestações preconceituosas nas atividades lúdicas desde a mais tenra idade.

Entretanto, ainda me sentia inseguro, uma vez que não conseguia visualizar os jogos como fonte de desenvolvimento humano e como atividade que transcende a esfera esportiva. Essa problemática moveu a busca de novos esteios teóricos, que não foram encontrados nas referências existentes em Educação Física, mas, sim, por intermédio de um grupo de estudos (NEEVY) sobre a teoria Histórico-Cultural. O universo marxista redirecionou meu entendimento sobre a constituição da sociedade, do homem e da importância dialética dos jogos protagonizados, ou brincadeira, como atividade principal dos pré-escolares, fato chave para que pudesse materializar algumas elucubrações em uma pesquisa sistemática e orientada.

No último ano do curso (2005), essas idéias iniciais se concretizaram na monografia intitulada: *Análise das manifestações preconceituosas nos jogos infantis*[1]. Neste trabalho pude observar o inter-relacionamento entre crianças durante a prática de atividades lúdicas "espontâneas" (sem o comando das professoras), cujos dados apontaram para a existência de manifestações preconceituosas e discriminatórias nas relações sócio-comunicativas desempenhadas por pré-escolares de 5 e 6 anos de idade. Além disso, a pesquisa trouxe à baila a configuração do universo lúdico como um lócus que pode atuar em conformidade, ou em discordância, com a materialização do preconceito nas relações sociais estabelecidas pelas crianças pré-escolares em dependência do tipo de mediação realizada nessas atividades, seja pelas crianças, pelas professoras ou pela própria atividade.

Esse estudo inicial abriu portas para diversos outros questionamentos e percepções, como, por exemplo, a necessidade de apreender a gama de elementos teóricos presentes no desenvolvimento das atividades lúdicas, os quais precisam ser explicados, na medida em que orientam a ação dos participantes dessas atividades para determinados caminhos, e não para qualquer percurso. Além disso, a elaboração da monografia demonstrou que a apropriação dogmática de uma prática embasada em pressupostos competitivos excludentes (seja escolar ou não) favorece a manutenção da cortina de preconceitos arquitetados pelos grupos que exercem a posição de hegemonia na sociedade, impedindo, por conseguinte, o relacionamento entre semelhantes de forma cooperativa e solidária. Dessa maneira, pela primeira vez, deparei-me efetivamente com situações

[1] PICCOLO, G. M. **Análise das manifestações preconceituosas nos jogos infantis.** São Carlos/ Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, 2005. 50 p. Monografia de conclusão de curso.

concretas refletidas em minha retina, atividades caracterizadas como lúdicas continham a opressão, discriminação e a tristeza nas relações entre pré-escolares. Ou seja, ali o lúdico se configurava apenas para uma pequena minoria, representava a exceção e não a regra.

A existência de manifestações preconceituosas naquelas atividades concebidas como lúdicas por excelência demonstrou o quanto a escola, apesar de sua relativa autonomia, está situada em uma totalidade histórica socialmente determinada. Portanto, em certas ocasiões, os sistemas escolares não se pronunciam em nome próprio, mas, sim, com a voz e interesse dos grupos dominantes, detentores do poder autoritário e hegemônico na sociedade, tanto em aspectos materiais, como políticos, simbólicos, educacionais, ideológicos e culturais; suas ações tendem a se direcionar para a reprodução e não a favor da transformação de uma realidade miserável e alienante destinada à grande maioria da população.

Devido a todos esses elementos senti-me fortemente impulsionado a prosseguir a pesquisa iniciada no ano de 2005, buscando entender melhor como, mediante a apropriação dos conhecimentos advindos de um processo de inserção à realidade externa, as crianças tomam para si "conceitos" preconceituosos, hierárquicos e estratificados, cuja base de sustentação não resiste a contestações críticas, empíricas e científicas[2]. Para isso, novamente utilizei os jogos como palco das principais relações desenvolvidas pelas crianças pré-escolares, porém, além das atividades livres, também teço considerações sobre a necessidade premente de mediações nos espaços escolares, pelo fato de estas alterarem o direcionamento dialógico assumido entre as crianças na prática de suas relações sociais. Assim, neste trabalho de mestrado se insere conjuntamente uma série de outros estudos que optam ética e pedagogicamente pela valorização do trabalho docente, o qual inevitavelmente carrega consigo um complexo conjunto de mediações, cuja função reside em alavancar o desenvolvimento dos alunos e alunas de forma comprometida com a transformação da realidade opressiva e discriminatória vivenciada pela imensa maioria de nossos habitantes.

[2] Atualmente como professor de Educação Física (Ensino Fundamental), o preconceito é um dos elementos presente nas aulas que mais me preocupa, uma vez que prejudica seriamente a qualidade do ensino, principalmente para aqueles alunos e alunas que mais necessitam da intervenção pedagógica para alavancarem seu desenvolvimento até outro patamar qualitativo. Sendo assim, este projeto situa-se entre a vontade de um estudo geral e a busca de respostas para agruras que afligem minha prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa estuda o desenvolvimento de manifestações preconceituosas nas relações entre pré-escolares de 5 e 6 anos durante sua atividade principal: os jogos protagonizados, ou brincadeiras, a partir de pressupostos materialista-históricos, principalmente, aqueles inspirados pela Psicologia Histórico-Cultural, cujos grandes expoentes são Vygotsky, Leontiev, Luria e Elkonin.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao realizar seus estudos, parte cientificamente da definição do homem como um ser social, coletivo e histórico, cujo processo formativo deriva do complexo sistema de relações desenvolvidas pelo trabalho e pela linguagem. A explicação desse moroso processo é encontrada, de acordo com Vygotsky (2004), nas obras de Marx, Engels e Plekhanov. O conjunto dessas relações formou a sociedade e a cultura, categorias basilares na arquitetura analítica edificada por Vygotsky, Leontiev, Luria e Elkonin.

Utilizando-nos do caminho percorrido pelas análises de Marx (1987), Engels (1976) e Plekhanov (1974) no processo de explicação sobre a gênese histórica do homem, percebemos que este só cria as primeiras ferramentas depois de libertar suas mãos das funções locomotoras. A invenção das ferramentas possibilita o surgimento do trabalho, o qual, além de permitir uma maior exploração da natureza, favorece o contato entre distintos sujeitos em torno de um objetivo comum. A conjuntura desses acontecimentos demarca a necessidade da construção de um sistema simbólico que veio facilitar o inter-relacionamento e a comunicação entre os mais diversos sujeitos participantes das atividades laboriosas, estopim para o surgimento da linguagem. A partir de então, o trabalho e a linguagem se transformam nos principais mecanismos propulsores do desenvolvimento humano.

A complexificação dos mecanismos pelos quais são realizadas as atividades laboriosas, junto com um aumento da produção e maior comunicação entre os seres humanos, desencadeia pela primeira vez na história o aparecimento do processo de divisão do trabalho (ENGELS, 1976). A partir de então, o homem controla seu destino, comunica-se simbolicamente e cada sujeito passa a ter uma determinada função coletiva da qual não pode fugir. Já existe a necessidade da presença de um sistema de relações para regular as formas de conduta em um ambiente que se complexifica a cada dia, nasce a sociedade, ancorada na história do trabalho e da linguagem. A sociedade se compõe de um determinado sistema de

significações materiais e simbólicas que precisam ser apropriados para que não se extinga, não morra juntamente com seus habitantes. Além disso, da apropriação destes significados depende o desenvolvimento do trabalho, que deve prosseguir seu caminho rumo ao domínio da realidade externa, agora não apenas natural, mas também e, sobretudo, social. Este conjunto de elementos possibilita o surgimento da cultura.

De acordo com Leontiev (1978a, p.68), a partir do momento em que os homens constroem as ferramentas e a linguagem como instrumentos de domínio de sua realidade externa, uma nova linha de desenvolvimento se faz presente, pois, enquanto "*no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica, quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.*"

Por todas essas características, para o homem não basta simplesmente se reproduzir como espécie, uma vez que precisa se apropriar das conquistas alcançadas por todas as gerações anteriores para se inserir ativamente no cenário da história, o que denota o domínio das significações contidas no trabalho e na linguagem. Para Leontiev (1978a):

> durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições de sua espécie, entre outras acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica.

A fixação dessas aquisições sócio-históricas não pode ascender aos indivíduos de maneira espontânea ou pelo simples ato de nascimento. Estar em determinado contexto nem sempre significa fazer parte dele. Podemos muito bem adentrar em uma conferência sobre a teoria da relatividade proferida em russo e ao sair dela permanecer sem saber coisa alguma sobre quais implicações carregam o significado deste conceito científico. Não basta entrar em contato com os fenômenos sociais, é preciso deles se apropriar, o que só nos é possível por meio de mediadores que nos façam compreender o sistema de significações no qual se estrutura determinado conceito, para apenas posteriormente atribuirmos determinado sentido para esse conceito. A necessidade desse processo de apropriação, que nos coloca em

contato comunicativo com todas as gerações precedentes à nossa, demarca o caráter histórico de todos os conhecimentos produzidos pelo gênero humano.

Este sistema de significados é produzido pelas sociedades e possui uma história de desenvolvimento ancorada na evolução da linguagem e das múltiplas atividades pelas quais os homens se deparam com seu ambiente externo, tais como o trabalho, a arte, as atividades lúdicas. Os significados carregam um conjunto de generalizações que retratam a maneira pela qual historicamente os seres humanos edificam as estruturas da sociedade, expressando, por conseguinte, um conjunto de relações sociais materializadas nas esferas cotidianas e não cotidianas. Todavia, algumas dessas generalizações, quando edificadas em estruturas opressivas e discriminatórias, podem ter por função não a explanação das principais características do fenômeno que representam, mas o obscurecimento desse fenômeno.

É neste universo ideológico que se insere o complexo de significações que embasam e justificam a realização de práticas preconceituosas nas sociedades contemporâneas, complexo este arquitetado mediante um conjunto de dogmas que rotulam pejorativamente tudo aquilo que difere de um determinado modelo social hegemônico. Este sistema de generalizações "conceituais" discriminatórias não tem sua origem engendrada nos processos de desenvolvimento da linguagem, mas na apropriação do conjunto de relações sociais que o sustentam em uma sociedade classista, hierárquica, opressiva e que ainda não admite a diferença como um componente organicamente ligado ao desenvolvimento humano. Destarte, a análise de como nos apropriamos dos componentes de determinado contexto sócio-cultural transforma-se em um elemento imprescindível para compreendermos nosso processo de inserção na sociedade, assim como a formação dos principais conceitos que embasam e sustentam a produção de nossas relações sociais que, no caso do preconceito, se tornam assimétricas, hierárquicas e discriminatórias.

Por conseguinte, a qualidade das mediações educacionais estabelecidas nas convivências interpessoais desde a mais tenra idade é fundamental na configuração das relações sócio-comunicativas por nós assumidas e na maneira como encaramos a diferença existente entre as culturas. Todas essas atitudes são frutos de um longo processo educacional pelo qual uma geração transmite à outra os arcabouços de conhecimentos historicamente produzidos até aquele determinado momento.

Devido a todos esses fatores, a infância se reveste de uma importância basilar na compreensão da origem e evolução de algumas manifestações preconceituosas, pois neste

período a criança está em processo de desenvolvimento dos conceitos, por intermédio das relações sociais que vivencia, as quais podem se valer de pressupostos democráticos ou opressivos e, às vezes, de ambos.

Atualmente, as circunstâncias econômicas, sociais, políticas e culturais colocaram as mulheres na linha de frente do mercado de trabalho, fazendo com que seus filhos começassem a passar grande parte do tempo em instituições educacionais, como escolas ou pré-escolas. Esse fato, por si só de origem basicamente econômica, empurrou significativa parcela das crianças de 0 a 6 anos para os muros das creches e pré-escolas. Apenas posteriormente pudemos notar uma justificativa para a entrada das crianças na Educação Infantil de cunho mais pedagógico e menos assistencialista (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Esse argumento encontra eco em Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), para quem, a discussão sobre a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade adquiriu repercussão social, basicamente, a partir da década de 90, seguindo a esteira de mudanças políticas e legais trazidas pela redemocratização do país. Diversas pressões sociais e políticas contestaram a lógica assistencialista das instituições de Educação Infantil. A partir de então, a palavra *qualidade na educação* se transformou no novo objetivo a ser alcançado pelas creches e pré-escolas que, não subestimando a importância dos cuidados necessários à criança nessa etapa de vida, colocaram a aprendizagem como centro do processo educacional. O dinamismo de nossa sociedade não passa incólume aos olhos das instituições que lidam com a educação sistematizada. No caso da Educação Infantil, novos desafios parecem se traduzir à medida que cada vez mais pessoas se conscientizam da importância da Educação Infantil como elemento trans/formador deste novo homem contemporâneo.

Dessa forma, falar em qualidade no ensino certamente implica a consideração de uma multiplicidade de variáveis que se inter-relacionam dialeticamente. Por isso, algumas perguntas se fazem candentes: O que afinal queremos dizer quando pedimos um ensino de qualidade? Estamos nos referindo apenas ao conjunto de saberes sistematizados apreendidos pelos alunos? Será que tal qualidade se refere ao número de alunos aprovados para o ano subseqüente? Qualidade para quê, pra quem?

A qualidade na Educação Infantil passa inevitavelmente pela apropriação pelas crianças dos conhecimentos trabalhados no contexto escolar, porém não se resume a isso. O cuidado também se constitui como parte integrante da construção de um ensino de qualidade na Educação Infantil, assim como a melhoria na estrutura destas instituições, a redução do

número de alunos por salas de aula, a melhor remuneração da função docente, espaço e material adequados para trabalhos alternativos; além do tipo de relação (democrática ou discriminatória) desempenhada pelos alunos e alunas no contato com seus coetâneos. É neste ponto que o preconceito, ou sua ausência, se insere como um importante indicativo de qualidade nas comunicações experimentadas pelas crianças.

Assim, consideramos que os tipos de relações entre as crianças e delas com os adultos nas escolas de Educação Infantil devem ser o foco da qualidade das práticas pedagógicas, uma vez que é nelas que o preconceito se manifesta como um importante indicativo, ou não, de qualidade nas comunicações experimentadas pelas crianças.

Sendo assim, para nós, a maneira como a criança se relaciona com seus semelhantes não é uma questão menor dentro dos muros escolares, muito pelo contrário, pois na medida em que o outro se constitui como nossa principal fonte de aprendizagem, a democracia reinante nessa relação é ponto fundamental para a maximização do desenvolvimento humano, tanto social, cultural, como politicamente.

Exatamente nessa relação entre coetâneos pré-escolares buscamos analisar as manifestações preconceituosas nos valendo dos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças, uma vez que se trata da atividade principal desse período etário. Tendo consciência de que o preconceito representa um entrave para o fortalecimento de relações mais humanistas e solidárias entre os homens, buscamos neste estudo desmistificar a lógica excludente e discriminatória contida nas manifestações preconceituosas que oprimem frontalmente as possibilidades de desenvolvimento omnilateral dos seres humanos.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em levantar indicativos de manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares de 5 e 6 anos na prática de sua atividade principal, os jogos protagonizados, ou brincadeiras. Os objetivos específicos foram os seguintes: 1) observar e analisar quais tipos de jogos ou brincadeiras as crianças praticam livremente (sem a intervenção da professora) e como elas se inter-relacionam durante a execução desses jogos; 2) investigar como tais jogos ou brincadeiras influenciam na apropriação ou contestação de preconceitos; 3) explicitar como as possíveis mediações estabelecidas pelas professoras, pela atividade e pelos próprios colegas exercem interferência no tipo de relação social assumida entre coetâneos.

É importante ressaltar que quando iniciamos o estudo sobre o preconceito estamos entrando em território complexo e multifacetado. Suas definições estão longe de

apresentarem uma lógica consensual, pois, ainda que diversos estudos sobre o preconceito tenham sido alavancados pela sociedade contemporânea, principalmente pela influência de organizações como o movimento negro, feminista e homossexual, para citar apenas alguns, há muito ainda a ser estudado, decifrado e, fundamentalmente, transformado.

Nessa introdução procuramos mostrar a origem da problemática de nossa pesquisa, além de familiarizar o leitor com o tema trabalhado no transcorrer da dissertação. O pressuposto básico de nosso estudo situa-se no fato de que para entendermos qualquer fenômeno social é preciso, primeiramente, compreender como se dá o processo de desenvolvimento do ser humano.

Em virtude disso, no capítulo 1: "*Atividade, brincadeira e jogo"* realizamos considerações sobre a infância como um momento de desenvolvimento mediatamente relacionado à inserção da criança no ambiente externo. Desse modo, contrapomo-nos às posições que caracterizam a infância como um período exclusivamente maturacional, atribuindo a mesma cronologia em distintas sociedades, culturas e épocas históricas. Compõem este capítulo a definição materialista da categoria atividade e a explicação analítica da constituição sócio-cultural dos jogos protagonizados ou brincadeiras, ao longo da história, os quais representam a atividade principal dos pré-escolares,

Já o capítulo 2: **"***Relações dialéticas entre o conceito e o preconceito"* traz o processo de arquitetura pelo qual se desenvolvem nossos conceitos e como as esferas cotidianas influem nas múltiplas relações estabelecidas socialmente. Termina destacando o preconceito como uma manifestação sócio-cultural que não se sustenta frente a análises empíricas e fidedignas, na medida em que suas justificativas, estrutura e raciocínios se baseiam em pressupostos falsos, unilaterais e sectários.

No capítulo 3: "*Procedimentos metodológicos"* apresentamos a metodologia da pesquisa, instrumentos e procedimentos utilizados ao longo da coleta de dados.

O capítulo 4: "*Resultados e Análises"* apresenta os dados coletados durante as filmagens dos jogos praticados pelos pré-escolares, a partir de fragmentos retirados de situações específicas no contexto das atividades lúdicas, e analisa criticamente tais dados, com base no referencial teórico Histórico-Cultural. As análises deste capítulo se dividem em quatro categorias: 1) preconceito de gênero, 2) preconceito de raça, 3) preconceito de beleza e 4) mediação, cuja conjunção dialética produz, na infância, diversos processos opressivos e excludentes. Ao final, valorizamos as intervenções realizadas pelas professoras durante as

atividades lúdicas, na medida em que as consideramos como importantes ferramentas mediativas no desenvolvimento corporal, cultural e social das crianças.

Por fim, expomos as "*Considerações Finais",* espaço onde retratamos alguns dos principais resultados produzidos pela pesquisa, gerando, conseqüentemente, elementos para futuros estudos sobre o tema. Nesta parte, jogos, cultura e sociedade são relacionados em tons dialéticos e emancipatórios, objetivando valorizar a cooperação como a forma mais profícua e produtiva de relacionamento humano.

1. ATIVIDADE, BRINCADEIRA E JOGO

1.1 Sobre a categoria de atividade

O conceito de atividade na teoria Histórico-Cultural, com base na teoria marxista, foi desenvolvido principalmente por Leontiev (1978a; 1978b; 1988a), mas também por Vygotsky (1995, 1988), Davidov (1988) e Elkonin (1987). De forma sucinta, Leontiev (1988a; 1978a) destaca que o conceito de atividade pode ser entendido como um tipo de mediação concretizado em relação à realidade externa. Por intermédio de sua atividade, o homem se relaciona com o mundo, além de satisfazer suas principais necessidades físicas, materiais, espirituais e culturais. A estrutura da atividade humana não se compõe de forma isolada, pois carrega em si uma série de outros componentes e derivações originadas durante o processo de complexificação da atividade laboriosa humana.

Segundo Leontiev (1988b, p.68) "*por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, motivo*", pois nem todos os processos humanos devem ser denominados de atividade, uma vez que, em algumas circunstâncias, as relações com os objetos alvos de nossas

intervenções nem sempre estão direcionadas para a satisfação imediata de uma necessidade. Portanto, a atividade deve ser entendida como um processo orientado e estimulado por um determinado motivo, que carrega consigo a objetivação de certa necessidade.

Os motivos, ações e operações, segundo Leontiev (1978b) são os componentes basilares das atividades humanas, que de forma sucinta podem ser conceituados como: 1) motivo: aquilo para o que a atividade se dirige; 2) ação: processo subordinado à representação do resultado a ser alcançado; conseqüentemente, as ações estão correlacionadas a um determinado fim consciente (quando não há essa consciência surge a alienação); e 3) operação: o meio pelo qual a ação é executada, enfim, a sistematização de seus elementos, cuja efetivação está relacionada às condições objetivas existentes para a execução de suas tarefas.

Leontiev (1978b) afirma que para se compreender as realizações humanas é preciso, preliminarmente, diferenciar ação e atividade. Todo agir humano é sempre impelido por um motivo, correspondendo a um determinado objetivo e fim consciente. Quando o motivo impulsionador do agir não coincidir com o resultado e o produto anteriormente objetivado/idealizado, tem-se aquilo que Leontiev chama de ação. O autor destaca o seguinte exemplo: durante o processo de alimentação em certa comunidade, cada pessoa se incumbia de alguma função na preparação do alimento. Alguns caçavam, outros acendiam a fogueira, limpavam a caça, temperavam a carne, cozinhavam etc. Nessa situação, o processo de acender a fogueira pode ser considerado como uma ação, na medida em que não está diretamente ligado ao motivo da atividade (ingestão de alimentos), ou seja, acender a fogueira, por si só, não sacia o sujeito em sua fome, não lhe propicia a alimentação. Se o sujeito, entretanto, acendesse a fogueira não para cozinhar o alimento, mas para se aquecer do frio, aí, sim, temos um processo cuja concretização representa uma atividade, pois o fato de se acender a fogueira propicia a satisfação de sua necessidade, o aquecimento.

Seguindo o referencial edificado pelo materialismo histórico, para Davidov (1988), a essência do conceito de atividade reside no fato de ele refletir uma relação entre o homem e a realidade externa, mediatizada por um conjunto de significações sociais. Permanecendo neste escopo teórico, para Vásquez (1977) a atividade representa um conjunto de ações executadas por um grupo de sujeitos objetivando a modificação de determinada matéria-prima. Essa definição não delimita o agente (físico, biológico ou humano), nem a qualidade da matéria-prima em que atua (corpo físico; vivência psíquica ou instituição social);

assim, as espécies de atos (físicos ou psíquicos) que levam à transformação da matéria-prima pode se constituir de uma grande variabilidade quantitativa e qualitativa. O resultado da atividade, o produto, pode ser de diversos níveis, tais como um conceito, um instrumento, uma nova organização social etc. O conceito de atividade é bem amplo, pois pode envolver desde reações nucleares, até ações de um órgão particular, um comportamento consciente, práticas laboriosas, dentre outras. Instintivamente, a atividade se manifesta até na construção de ninhos pelos pássaros, mas a atividade humana se inicia efetivamente quando os atos para transformar os objetos surgem a partir de um plano esboçado na consciência e termina com um resultado real.

Segundo Leontiev (1978b), cada atividade possui um conteúdo definido de necessidades, motivos, ações e operações, exercendo uma influência primordial em determinada época histórica de nosso desenvolvimento. A atividade, cujo desenvolvimento possibilita a inserção na realidade externa e a apropriação dos principais componentes dessa realidade, denomina-se atividade principal.

Para Leontiev (1988a), a atividade principal se caracteriza por, em determinado estágio, exercer uma maior influência no desenvolvimento psicológico e social da criança, na medida em que promove profundas alterações nos mecanismos construtores da personalidade humana. Além disso, alavanca para outro nível evolutivo o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, servindo de base para a aparição de atividades mais complexas no período posterior.

Ainda de acordo com Leontiev (1978b), algumas atividades que são as principais em determinados estádios de desenvolvimento, não o são em outros, passando a representar papéis subsidiários no processo de desenvolvimento humano. Indubitavelmente, uma criança de 1 ano não se apropria da realidade de maneira similar a outra de 5 anos, tampouco da mesma forma que o adulto. Por conseguinte, o estádio de desenvolvimento psíquico em que a pessoa se encontra, e que recebe a interferência de diferentes fatores, tais como os níveis etários, sociais e culturais, possui como elemento determinante o tipo de mediação desempenhada, em relação à realidade externa, pela atividade principal.

Na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, Elkonin (1987) e Davidov (1988) se detiveram com afinco no estudo dos estádios psíquicos de desenvolvimento, que são determinados pela atividade principal desenvolvida no processo de inter-relação do indivíduo com a sociedade. Conseqüentemente, eles rompem com qualquer hipótese naturalista ou cronológica na edificação de uma determinada etapa de desenvolvimento, uma vez que a

sociedade e a atividade são as principais definidoras dessas etapas, as quais se constituem historicamente, variando em contextos sociais e culturais específicos. Estádio de desenvolvimento representa, resumidamente, um período histórico que possui uma determinada atividade humana como a principal, dentre outras atividades; não é um período fixo, pois se modifica com a alteração do papel ocupado pelos mais diversos sujeitos em seu processo de inserção na realidade externa, no caso humano, a sociedade.

Para Leontiev (1978a), cada estádio de desenvolvimento psíquico possui uma determinada atividade principal. Enriquecendo esta contribuição de Leontiev (1978a), Davidov (1988) delimita as atividades características de cada estádio de desenvolvimento humano. A etapa inicial (0 e 1 ano de idade) é marcada pelo forte contato emocional dos bebês com os adultos: todas suas necessidades físicas, lúdicas e sociais são satisfeitas pelos adultos; a segunda etapa (1 a 3 anos de idade) tem como atividade principal a manipulação de objetos: nessa fase a criança já consegue se locomover sem o auxílio do adulto e conhece o mundo por intermédio da exploração objetal; a terceira etapa, considerada como *pré-escolar* (3 a 6 anos), possui nos *jogos protagonizados ou brincadeira* sua *atividade principal*, que são os responsáveis pela inserção da criança na realidade social e pela apropriação de seus principais conhecimentos e estruturas, que se efetiva de forma lúdica e dramatizada; já na quarta etapa (6 a 10 anos), o estudo escolar passa a ser a atividade principal, por possibilitar a apropriação de conhecimentos científicos e sistematizados; na adolescência, a comunicação entre coetâneos (atividade principal) é a responsável pelas principais alterações nos mecanismos construtores da personalidade; por fim, a fase adulta tem no trabalho sua atividade principal, cuja gênese reside na transformação da natureza a partir de idealizações pré-estabelecidas.

De acordo com Elkonin (1987), as atividades dominantes em determinado período não se extinguem no período seguinte, porém não representam mais o papel de atividade principal. O jogo das crianças não é eliminado com a passagem à idade escolar, tampouco na idade adulta, mas já não representa o principal mediador em relação à realidade externa. Destarte, os estádios de desenvolvimento possibilitam nos situar quanto ao que é principal para os seres humanos em cada período histórico, fato que não elimina o desenvolvimento de diversas outras atividades, muito pelo contrário, pois a evolução das atividades consideradas como não principais exerce influência positiva no desenvolvimento das próprias atividades principais.

Segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento na ontogênese não pode ser pensado de forma linear e unidirecional, mas como um complexo de inter-relações nas quais um fator interfere no outro. A etapa anterior de desenvolvimento permanece na etapa seguinte, ainda que se manifeste de outra forma. Por isso, para Elkonin (1987) o desenvolvimento de uma nova atividade principal não elimina as atividades existentes anteriormente, mas muda seu lugar no sistema geral de relações pelo qual as crianças se apropriam da realidade. Seguindo esse esteio teórico, também, para Mukhina (1995, p.48):

> A passagem para uma nova atividade principal depende de todas as condições de vida da criança na sociedade, não apenas do que o adulto lhe ensina. Nas formas principais de atividade, a criança manifesta suas necessidades e interesses principais, nessas atividades também se formam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes de cada idade. Mas as atividades da criança não se limitam as formas principais. Surgem e se desenvolvem, ao mesmo tempo, outros tipos de atividade e cada um deles contribui com algo para o desenvolvimento psíquico da criança.

Se a mudança de um estádio de desenvolvimento para outro não é proporcionada por variantes biológicas e cronológicas, Leontiev (1988b) explica que os motivos da atividade são os responsáveis. Em determinada etapa do desenvolvimento, a criança começa a perceber que o local por ela ocupado na teia de relações históricas não mais a satisfaz, ou seja, suas potencialidades se inserem em um patamar superior ao oferecido por sua atividade principal. Coerente a esse raciocínio, Mukhina (1995, p.62) destaca que "*devido ao desenvolvimento alcançado pela criança numa etapa, chega um momento em que seus conhecimentos, seus hábitos, suas qualidades psíquicas, ou seja, suas possibilidades entram em contradição com as velhas formas de ação e de relação com os que a rodeiam.*" Desde então nascem novos desejos e motivos nas atividades das crianças que não podem ser mais correspondidos pela prática de sua atividade principal anterior. Em virtude disso, a criança precisa de uma nova atividade, cujo desenvolvimento propiciará uma inserção mais complexa e ativa nas esferas sócio-culturais.

De acordo com Elkonin (1987), essa nova forma de se considerar os estádios de desenvolvimento psíquico permite a ruptura de alguns entraves criados por concepções naturalistas, possibilitando a visualização das características mais marcantes, até daquelas

aparentemente biológicas, como conseqüência de um complexo processo de apropriação social e cultural realizado pelas mãos humanas. Logo, para Leontiev (1988b, p.65):

> (...) embora notemos certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primeiramente. As condições históricas exercem uma influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

Dessa forma, o desenvolvimento psíquico se configura a partir de uma linha espiral ascendente, cuja evolução experimenta movimentos progressivos e regressivos alavancados por uma síntese que incorpora as contradições das diversas atividades, inclusive aquela caracterizada como principal, em um processo de superação dialética.

De acordo com Elkonin (1987), o esclarecimento e a compreensão dos estádios de desenvolvimento psíquico favorecem o entendimento do próprio homem e da possível construção de um sistema educacional organizado de acordo com a especificidade apresentada por cada sujeito em particular. Conseqüentemente, novas intervenções pedagógicas podem ser tracejadas objetivando potencializar as mais diversas habilidades/faculdades humanas, que recebem um impulso inovador pela apropriação de novas aprendizagens.

Dentro desse complexo, a descoberta das atividades principais em cada estádio de desenvolvimento psíquico também favorece a atuação dos próprios professores, na medida em que estabelecem parâmetros norteadores fiáveis a uma intervenção pedagógica crítica, reflexiva e progressiva, pois o conhecimento do local ocupado pelas crianças na sociedade e nas diversas relações comunicativas estabelecidas cotidianamente é fundamental para delimitarmos as possibilidades de intervenção sobre a própria realidade. Essa intervenção é sempre mediada por algum agente externo, uma vez que o caráter marcante das atividades humanas reside no fato de elas se concretizarem através de nexos relacionais.

1.2 A atividade mediada

Conforme destacamos anteriormente, a atividade humana se configura fundamentalmente como uma forma de interposição do homem sobre a realidade externa, caracterizando-se pelo emprego de instrumentos, sejam ferramentas ou signos, fato que dá à atividade um caráter inexoravelmente mediado, independentemente de ela estar materializada nos jogos, nos estudos ou no trabalho. Mediante suas atividades os homens intervêm ativamente na arquitetura do seu ambiente natural e social e, conseqüentemente, em seu próprio processo de desenvolvimento histórico-cultural, uma vez que delas retiramos os principais conhecimentos norteadores das relações interpessoais por nós assumidas.

De maneira sucinta, a mediação pode ser entendida como um vínculo, um interposto que liga o sujeito a um objeto, a um sistema social ou a determinado conhecimento. Dialeticamente, mediação é um termo que denota uma passagem entre dois momentos de desenvolvimento, no qual a forma superior só pode ser alcançada com o auxílio de algum elemento intermediário. Esses dois elementos se relacionam em sentido de complementaridade. Marx (1996), ao considerar o ser humano como um sujeito histórico e coletivo, cuja inserção na sociedade não pode ser realizada de forma automática ou individual, mas apenas por meio da aquisição de um conjunto de conhecimentos e práticas culturais, considera a categoria de mediação como importante componente influenciador na edificação do próprio homem, uma vez que sem ela a humanidade não se manifesta no homem, e as qualidades genéricas ficam totalmente encobertas pela determinação da espécie, essencialmente biológica.

A interiorização dessas aquisições é possibilitada por intermédio de um moroso processo educacional, que se corporifica ao utilizar diversos estímulos mediadores, sejam eles diretos (o próprio objeto, pessoa mais experiente, a prática de alguma atividade artística, lúdica ou laboral) ou indiretos (representações simbólicas, fórmulas e conceitos científicos, preceitos religiosos etc.); essa intervenção efetivamente nos permite entrar em contato com o objeto/realidade de nossas investidas teóricas e práticas. Logo, esse processo de apropriação também não pode ser fixado de forma hereditária, na medida em que se concretiza por intermédio de mediações educacionais arquitetadas durante as mais diversas comunicações interpessoais, tendo por objetivo a re/produção de aptidões humanas historicamente formadas. Apenas por intermédio de seu desenvolvimento o homem alcança na ontogênese o que o animal consegue pela hereditariedade (MARX, 1972).

Vygotsky (1993) e Leontiev (1978a) destacam que é a apropriação das significações históricas que permite aos sujeitos efetivamente se inserirem na realidade da qual fazem parte. Sem ela todos os produtos e ações humanas carecem de sentido. Logo, apenas mediante a apropriação de signos, a atividade humana pode efetivamente se processar, transformando radicalmente sua natureza externa e interna. Somente pela mediação dos significados damos sentido às mais diversas produções humanas, ao local ocupado por nós na teia de relacionamentos sociais e às próprias atividades principais por nós realizadas.

De acordo com Vygotsky (1995) os nexos mediativos amplificam de maneira assombrosa nossas possibilidades de reflexão sobre os fenômenos ocorridos nas esferas cotidianas, podendo elevá-los a outro patamar qualitativo, incorporando suas contradições e ressignificando dialeticamente a vida cotidiana. Quando não mediadas, as atividades tendem a reproduzir a estrutura presente nessas esferas, sem questionamentos sobre a validade de seus argumentos e práticas. Por isso a atividade mediada promove o desenvolvimento humano, pois nos permite reorganizar o contexto do qual fazemos parte, transformando-o e, também, modificando a qualidade de nossas relações interpessoais. Essa mediação, para Vygotsky (1993), é realizada essencialmente pelos signos e ferramentas[3], elementos da cultura humana que transcendem sua inserção para as mais diversas atividades, tais como laboriosas, estéticas, lúdicas e educacionais.

Dentre essas atividades, a atividade pedagógica, que se orienta para a apropriação do saber historicamente acumulado pela humanidade, faz uso de instrumentos mediadores tais como a linguagem escrita e oral, conceitos científicos, atividades lúdicas, artísticas que, em conjunto, constituem um complexo de significações e, quando criticamente apropriados, produzem o desenvolvimento humano em níveis cada vez mais elevados de consciência, comportamento, comunicação e relações sociais.

---

[3] A utilização dos termos signos e ferramentas requerem uma maior explicação teórica, que é fornecida por Vygotsky (1995). Apesar de algumas similaridades entre signos e ferramentas existem profundas diferenças que marcam o tipo de atuação histórica de cada instrumento. A similaridade entre signo e ferramenta se baseia na função mediadora de ambos, por isso, muitas vezes, são incluídos em uma mesma categoria. Porém sua função social difere significativamente, pois enquanto o emprego dos signos pode ser considerado como atividade mediadora que influi sobre a própria conduta humana, ou seja, possui uma função primordialmente psicológica; as ferramentas são instrumentos de trabalho utilizados para dominar os processos da natureza. Portanto, a diferença fundamental entre signo e ferramenta reside em que: "Por médio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros câmbios en el objeto. Es el médio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la natureza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el médio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien em sua própria conducta, bien em la de los demás. Es um médio para su actividad interior, dirigida a dominar el próprio ser humano, el signo está orientado hacia dentro" (VYGOTSKY, 1995, p.94).

Na pré-escola, os jogos protagonizados e a brincadeira de faz-de-conta configuram-se como uma atividade principal, potencializadora de novas aprendizagens para as crianças, ao permitir a materialização de relações sociais impossíveis de se expressarem concreta e cotidianamente nessa faixa etária. Exatamente nessas circunstâncias, o papel da atividade mediada é fundamental para que a criança possa transcender o atual estádio de desenvolvimento para um patamar mais complexo e elevado, adentrando naquilo que Vygotsky (1996, p. 268) define como a zona de desenvolvimento proximal: *"aquello que hoy puede realizar em colaboración com el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana"*. .

Todavia é importante ressaltar que nem todas as apropriações por nós internalizadas atuam como fatores propulsores em nosso desenvolvimento, uma vez que algumas significações elaboradas historicamente se estruturam sobre pressupostos opressivos, discriminatórios e egoístas, cuja funcionalidade reside na exclusão e no estreitamento de possibilidades oferecidas aos seres humanos. Sendo assim, em virtude de nossas atividades se constituírem a partir da estrutura social de determinado contexto histórico, em condições materiais e psicológicas hierárquicas, excludentes e alienantes, alguns conhecimentos, quando apropriados dogmaticamente, não nos elevam a uma maior humanização, muito pelo contrário, contribuem para nosso aprisionamento à realidade circundante e cotidiana. Nesse campo, as manifestações preconceituosas encontram um terreno fértil para se propagarem e interferirem negativamente no local ocupado por cada sujeito na complexa teia das relações sociais.

Em virtude disso, o trabalho, para Marx (1996), considerado como a principal atividade humana, nem sempre contribuiu para a liberdade e humanização dos homens, posto que atualmente carregue em seus diversos mecanismos organizacionais o acorrentamento humano perante a miséria e o individualismo excessivo contido nas sociedades divididas em classes antagônicas, conduzindo-nos a competir de maneira predatória e segregacionista. Esse fato provoca o cisalhamento das atitudes cooperativas que historicamente representaram a fagulha que manteve acesa o desenvolvimento omnilateral dos homens. Nessa cadeia de conjecturas e contradições situa-se a dialética do conhecimento e da própria ontogênese.

Por isso, o tipo de conhecimento internalizado por cada sujeito em particular dependerá fundamentalmente da qualidade crítica estabelecida pelo interposto mediador cuja

intervenção poderá orientar a superação de um determinado fenômeno social ou o enraizamento acrítico em um determinado terreno histórico.

Partindo desses pressupostos e segundo Gramsci (1981), nós não nos relacionamos com outros homens e com a sociedade por justaposição ou aglutinação, mas, organicamente, ou seja, na medida em que passamos a constituir relações sociais. As relações e significados sociais são criações humanas, logo não são eternas ou imutáveis, porque o sentido que atribuímos às mais diversas significações se modifica em contextos culturais específicos, provocando sua ressignificação.

Tal raciocínio possui implicações decisivas para a compreensão do processo educativo e da própria manifestação de atitudes discriminatórias e preconceituosas, que possuem sua gênese histórica alicerçada em significados arquitetados pela prática de relações sociais hierárquicas e opressivas, cujo principal objetivo reside na eliminação e rotulação pejorativa da diferença, com a conseqüente exclusão daqueles que fogem a determinado padrão estereotípico classificado como dominante. Por conseguinte, as relações sociais estabelecidas entre os seres humanos são fundamentais para a elaboração e reconfiguração das mais diversas comunicações e práticas, relações que na pré-escola são apropriadas fundamentalmente mediante os jogos dramáticos, considerados como a atividade principal nesse estádio, fonte de desenvolvimento psíquico da criança, que detalharemos a seguir.

1.3 A brincadeira ou o jogo protagonizado como atividade principal dos pré-escolares

O estádio de desenvolvimento que vai dos 3 aos 6/7 anos é denominado de pré-escolar por Leontiev (1988a), Davidov (1988) e Elkonin (1998; 1987), apresentando como atividade principal os jogos protagonizados ou brincadeiras de faz-de-conta.

Leontiev (1988a) designa a expressão atividade principal a atividade freqüentemente encontrada em dado nível no desenvolvimento do ser humano que promove as maiores transformações em seus mecanismos psicológicos, e não aquela praticada durante a maior parte do tempo, ou seja, a atividade através da qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se enriquecem processos psicológicos e sociais que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

As brincadeiras possibilitam que a criança se aproprie das principais ações realizadas pelos adultos na sociedade. Além disso, favorece a construção de um relacionamento da criança com o mundo de forma mais ampla, na medida em que não apenas as ações diretamente acessíveis a ela são reproduzidas, pois mediante suas dramatizações, as crianças passam a se apropriar de forma ativa das principais conquistas obtidas pelo gênero humano, como o trabalho, a arte, o lazer, a ciência (LEONTIEV, 1988a).

Em conformidade com esse raciocínio, Elkonin (1998) destaca o principal papel dos jogos protagonizados como estando relacionado à apropriação e objetivação das diversas comunicações (teóricas e práticas) desenvolvidas pelos seres humanos, na medida em que o conteúdo desses jogos é o próprio homem, ou melhor, suas funções sociais.

Dessa forma, de acordo com Leontiev (1988a), as brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento da personalidade das crianças, pois sua prática permite a compreensão das relações desempenhadas pelos adultos no contato com outros homens. Ou seja, por intermédio delas se adquirem fundamentos para o processo de comunicação realizado pelas próprias crianças, o qual pode se fundamentar em uma grande diversidade de relações sociais, dependendo dos tipos de mediações envolvidas nessas atividades, cuja materialização alavanca os relacionamentos sociais para determinados caminhos, trilhados de maneira democrática ou preconceituosa.

Além disso, a execução dos jogos introduz nas crianças os fundamentos do caráter coletivo das ações realizadas em sociedade. Neles passa a perceber as atitudes individuais como componentes de um corpo coletivo. Essa forma de conscientização permite que a criança experimente a interdependência das ações que realiza no seio da sociedade, sentindo-se como parte de um todo, no qual suas ações interferem sobre a vida de diversas pessoas.

Zaporózhets (1987), para quem as influências recebidas pelas crianças durante o período pré-escolar são fundamentais para a complexificação e ampliação dos movimentos exploratórios realizados pelas crianças, auxilia-nos na compreensão de que essa complexificação se dirige tanto quanto a aspectos psicológicos, na medida em que torna os movimentos voluntários e conscientes, como efetivamente motores, por possibilitar uma maior flexibilidade, coordenação, agilidade, velocidade e amplitude nos movimentos realizados. Essas influências na idade pré-escolar são propiciadas principalmente pela prática de múltiplos jogos infantis, que devem ser utilizados como instrumentos para a diversificação

das habilidades motoras apresentadas pelas crianças, aumentando, assim, as possibilidades de intervenção e apropriação de distintas tarefas sociais realizadas nas esferas cotidianas.

Dentro desse complexo, percebemos a totalidade desempenhada pela atividade principal em relação ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Assim, as brincadeiras, potencializadas pela atividade mediada intencionalmente pela professora, propiciam uma significativa melhora em praticamente todas as habilidades motoras das crianças, maximizando o crescimento corporal, as habilidades sensoriais, o equilíbrio, a tonicidade etc. Não bastasse isso, atuam como o principal estímulo no que se refere ao desenvolvimento dos aspectos psíquicos das crianças e no desenvolvimento de sua personalidade, uma vez que potencializa diversas formas de apropriação gnosiológicas pelas quais a criança se enraíza nas mais diversas relações sócio-comunicativas tecidas no terreno da história.

Por isso, Elkonin (1998) destaca que os jogos estão, de certa forma, voltados para o futuro, pois possibilitam a apropriação de relações que apenas posteriormente serão concretizadas na vida das crianças. A criança observa as atividades dos adultos e as transforma em jogo, por isso tais atividades representam a escola do futuro desenvolvimento social.

Nesse arcabouço cultural, Vygotsky (1991) destaca os jogos protagonizados como uma privilegiada fonte de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam o desenvolvimento dos pré-escolares para além dos limites das atividades realizadas de forma individual. Quando joga, a criança se insere em um mundo de relações mais complexas do que aquelas oferecidas a ela pela sociedade concreta e por sua vida real. Coerentemente, seu comportamento também se altera perante a situação, pois ela passa a atuar como dominadora de sua realidade. Exerce o papel de um adulto com relativa precisão, comunica-se em grupo, conhece novos tipos de relações e funções sociais, enfim, experimenta/apropria conteúdos inalcançáveis até aquele momento, se considerarmos apenas as possibilidades oferecidas por sua inserção efetiva na sociedade.

Por isso, Vygotsky (apud ELKONIN, 1998, p.424) destaca que *"a relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento."*

Ao jogar, as crianças transcendem os limites impostos quanto ao local ocupado por elas nas relações sociais. Todavia, é justamente a transfiguração das relações sociais desempenhadas pelos adultos que lhes permite tomarem consciência do pequeno local que

ocupam no sistema de relações sociais expresso hodiernamente. Logo, essa característica especial (encarar uma realidade mais intricada) não promove um afastamento das crianças da sociedade da qual fazem parte, mas engendra sua inserção de forma crítica e criativa, realizada por intermédio dos jogos e brincadeiras.

O lugar que a criança ocupa na sociedade sempre exercerá influência sobre a evolução dos jogos, ou melhor, dos tipos de jogos praticados pelas crianças, os quais podem se aproximar ou afastar da realidade concreta vivida pelos adultos. Por isso, para Rubinstein (apud ELKONIN, 1998) no jogo (fundamentalmente no protagonizado) há tanto desprendimento, como penetração na realidade. Dessa forma, não há distanciamento nem evasão para um mundo supostamente irreal, fictício, ou singular. O jogo toma da realidade o que necessita e plasma-o na ação.

A unidade fundamental do jogo protagonizado é composta pelo momento de ficção/imaginação que a criança desenvolve no transcorrer da atividade, pois será ela que permitirá a continuidade da dramatização, possibilitando à criança se apropriar da realidade social em sua representação lúdica. Ou seja, ficção no jogo em nada se assemelha à fuga da realidade (ELKONIN, 1998).

A imaginação não pode ser caracterizada como o motor do jogo, assim como o é o trabalho para a construção humana. Ela é posterior ao jogo. Assim, para Elkonin (1998, p.4) “antes do jogo não há imaginação”, já que apenas no desenrolar dessa atividade ela se manifesta. Logo não é uma situação fictícia que cria o jogo, mas, sim, o jogo é que cria uma situação fictícia.

O principal motor para a gênese das brincadeiras está relacionado à necessidade que a criança sente em intervir no mundo objetivo dos adultos. Para Leontiev (1988a) essa necessidade infantil decorre do fato de qualquer ser humano querer dominar o ambiente que o cerca e, para a criança, quem domina esse ambiente são os adultos por meio de suas mais variadas funções. Conseqüentemente, o principal elemento gerador das brincadeiras reside na imitação dos papéis sociais que os adultos realizam, ou seja, muito mais do que pessoas as crianças irão inicialmente se apropriar de funções sociais. Esse elemento também pode ser encontrado em Vygotsky (2001), para quem a procura de certos objetos por parte das crianças está relacionada com sua funcionalidade desempenhada na esfera cotidiana.

Para Vygotsky (1999), toda imitação traz em si um processo de objetivação caracteristicamente humano, fato que nos distingue dos mais complexos dos animais, já que

para eles imitar é apenas copiar. O imitar humano permite a construção de novas estruturas relacionais, modificando, assim, o comportamento anteriormente realizado. Essa atitude representa o grande pilar de sustentação dos jogos realizados pelos pré-escolares.

Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural refuta decisivamente o caráter do jogo como mera atividade preparatória para a vida adulta, já que, de acordo com Vygotsky (2001), a única atividade futura para a qual o jogo está orientado é a de caráter social, pois a criança, ao visualizar a atividade dos adultos, imita-a e transforma-a a seu modo. Portanto, o jogo representa a escola de seu futuro desenvolvimento social, moral e psicológico. Ao jogarem, as crianças atuam dialeticamente em relação ao mundo objetivo, pois ao mesmo tempo em que se afastam dele, também o penetram, pois sua atividade não ocorre evadida do mundo real.

Quando joga a criança liberta-se relativamente da dependência dos adultos, pois agora ela se torna senhora de suas atitudes, já não há mais obstáculos para a tomada de decisões. Essa característica promove uma verdadeira reestruturação psíquica no desenvolvimento infantil, além de contribuir para a construção coletiva de cada pessoa em particular (VYGOTSKY, 2001).

1.4 Apontamentos sobre a lógica dialética dos jogos

1.4.1 Sobre a escolha do termo

Buscamos realizar uma diferenciação entre os termos jogo e brincadeira nos estudos sobre as atividades lúdicas em diversos autores (Brougère (1998), Kishimoto (1997), Caillois (1990), Bomtempo (1997)) que se utilizaram de dados científicos de distintas áreas da ciência, tais como, Antropologia, Psicologia, Filosofia, História, dentre outras. Entretanto, muitas dessas tentativas esbarraram na vastidão de significados assumidos pelos termos jogo e brincadeira ao longo da história.

Para os gregos os jogos significavam ações especificamente realizadas pelas crianças; entre os judeus seu entendimento está relacionado a gracejos e risos; já os romanos interpretavam seu conceito caracterizando-o como uma festa; por fim, entre os germanos, os jogos eram encarados como um determinado grupo de ações que não requeriam trabalho árduo e propiciavam satisfação (ELKONIN, 1998).

Brougère (1998), em seus estudos sobre a evolução histórica dos jogos em distintas culturas, destaca que o jogar e o brincar assumem perspectivas diversas, algumas vezes até conflitantes, devido ao fato de sua classificação ser fortemente marcada por elementos sociais, políticos e ideológicos característicos de um determinado contexto histórico. Já Kishimoto (1997, p.13) argumenta que:

> Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de 'mamãe e filhinha', futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

A vastidão do significado da palavra jogo é confirmada quando buscamos sua definição no dicionário (PESTANA, 1994, p.510), que o define da seguinte maneira:

> Jogo: 1- Brincadeira, divertimento, folguedo. 2- Passatempo, em que se arrisca dinheiro, ou qualquer outra coisa. 3- Divertimento ou exercício de crianças, em que elas fazem prova da sua habilidade, destreza ou astúcia. 4- Maneira de jogar. 5- Conjunto de regras a observar, quando se joga. 6- Vício de jogar. 7- Cada uma das partidas em que se divide um certame. 8- Aposta. 9- Especulação da bolsa. 10- Espaço livre entre duas peças, tal como o eixo e o mancal, ou êmbolo e cilindro.

Ou seja, as definições sobre o termo jogo vão desde as brincadeiras realizadas pelas crianças, passando por uma relação entre objetos, indo, incrivelmente, até o campo econômico do país. Mesmo com toda essa complexidade, é de grande importância estabelecer alguns parâmetros sobre o que consideramos jogo, objetivando um melhor esclarecimento sobre a utilização deste termo. Para isso, utilizamo-nos primordialmente do trabalho de Caillois (1990).

Para Caillois (1990), os jogos existem em números vastíssimos, nos quais sempre está evocada uma idéia de facilidade, risco e habilidade, e é justamente essa idéia que garante o fascínio por sua prática, que pode gerar tanto satisfação quanto frustração,

dependendo do resultado da atividade lúdica e das expectativas e objetivos estabelecidos anteriormente por seus participantes.

Independentemente da complexidade dos jogos, estes sempre possuem determinados códigos definidores, que são construções sociais realizadas pelos homens ao longo da história e que só podem ser modificados pela própria atuação humana. Em conformidade com esse raciocínio, para Brougère (1998, p.11): *"todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções (...) não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois, se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse fato"*. Em geral, a construção da legislação que governa os jogos é realizada de forma tácita entre os participantes, e o desrespeito das regras significa, em algumas vezes, o fim do próprio jogo. Porém, na brincadeira este fenômeno também é observado, de acordo com Leontiev (1988a).

Kishimoto (1997), ao tentar realizar uma diferenciação entre jogo e brincadeira, baseou-se na estrutura dos componentes presentes em cada uma dessas atividades, essencialmente na presença de regras implícitas ou explícitas, para posteriormente estabelecer as particularidades de cada vocábulo. Entretanto, Elkonin (1998) destaca que apesar de as brincadeiras serem regulamentadas essencialmente por regras implícitas (que se manifestam explicitamente), e os jogos por regras explícitas (que se manifestam implicitamente), isso não esgota a questão, uma vez que algumas atividades classificadas como jogos se orientam por regras implícitas, ou seja, não precisam necessariamente ter um código de conduta (regulamentos) anteriormente estabelecido, com os princípios norteadores da atividade sendo construídos no transcorrer de sua prática. Os jogos pré-desportivos se constituem como os maiores exemplos, talvez por representarem uma atividade intermediária entre os jogos protagonizados e os jogos esportivos.

Como os jogos e brincadeiras representam elaborações essencialmente sociais e culturais, sua classificação assume diferenças significativas quanto à sua estrutura e função em contextos históricos específicos.

Bomtempo (1997) destaca que a categorização usada para jogo em inglês é *game*, já para brincar se utiliza *play*, porém esse termo também pode envolver uma gama de outras atividades, quais sejam tocar, pintar, participar de uma partida esportiva. Em francês temos algo parecido com o termo *jeu* e *jouer* (jogo e jogar), que podem ser utilizados em contextos não necessariamente relacionados com atividades lúdicas, tais como na bolsa de

aposta, no embate entre políticos etc. Na antiga União Soviética, a palavra *Igrii*, de acordo com Elkonin (1998), era utilizada como se representasse jogos ou brincadeiras, ou seja, também não se notava uma distinção rígida ou etimológica de significados.

Coerentes com essa dificuldade, Vygotsky (1999), Leontiev (1988), Elkonin (1998) e Mukhina (1995), da teoria Histórico-Cultural, não realizam uma separação etimológica entre os termos jogo e brincadeira que, em algumas circunstâncias, são praticamente utilizados como sinônimos, na medida em que se mesclam[4] em diversos momentos de uma mesma obra. Todavia, como o próprio Elkonin destaca (1998), isso não necessariamente significa que jogos e brincadeiras sejam sinônimos. Existe uma diferença, que ainda não foi precisada dentro do contexto do materialismo histórico e da Psicologia Histórico-Cultural de uma forma organizativa clara e coesa. Sabedores dessa diferença, não utilizaremos os termos como sinônimos, porém este trabalho ainda não apresenta um arcabouço de significações que delimite cientificamente o espaço epistemológico da brincadeira e do jogo como atividade humana, cuja materialização reside em um árido processo de estudo sobre a origem e evolução dos termos ao longo da história vinculada aos significados e sentidos atribuídos a essas atividades pelo gênero humano e, principalmente, pelas crianças, uma vez que se apresentam no início de seu desenvolvimento.

Uma análise mais atenta sobre as obras de Leontiev (1988a), Vygotsky (1998) e Elkonin (1998) aponta-nos caminhos que oferecem elementos indicadores de possíveis diferenças entre esses termos.

As atividades lúdicas para Vygotsky (apud ELKONIN 1998) englobam tanto as brincadeiras como os jogos, inclusive os esportes. Os jogos protagonizados evoluem até a construção dos jogos pré-desportivos (amarelinha, brincadeiras de roda, pega-pega, esconde-esconde, bandeirinha) e destes aos jogos esportivos. Nesse percurso, Vygotsky (1998) destaca que os jogos praticados pelas crianças (o autor raramente utiliza o termo brincadeira) se desenvolvem a partir das situações em que a imaginação assume o papel de principal motivo no transcorrer da atividade, ficando as regras para aquelas situações, nas quais orientam as relações estabelecidas ludicamente pelas crianças. Neste caso, a situação imaginária, apesar de existente, desempenha papel secundário em relação ao desenvolvimento da atividade. As dramatizações (papai e mamãe, brincadeira de casinha, casamento) são características das

[4] Esse fato pode ser notado na leitura das seguintes obras: Psicologia do jogo (ELKONIN, 1998); Psicologia da idade pré-escolar (MUKHINA, 1995); Os princípios da brincadeira pré-escolar (LEONTIEV, 1988a); O Desenvolvimento psicológico na infância (VYGOTSKY, 1998).

primeiras atividades, denominadas por Leontiev (1988a) de brincadeiras; e os jogos pré-esportivos e esportivos das segundas.

De acordo com Vygotsky (apud ELKONIN, 1998), quaisquer jogos possuem uma determinada situação fictícia e regras, as quais, tal qual o mecanismo construtor das funções psíquicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, consciência, linguagem), se desenvolvem do exterior (sociedade) para o interior (consciência), uma vez que o processo de internalização das regras nas atividades lúdicas é organizado tal qual a formação de qualquer constructo humano, e que a sociedade necessariamente se configura como o palco inicial de nossas apropriações, sejam elas lúdicas, artísticas ou laboriosas. De acordo com Vygotsky (apud ELKONIN, 1998, p. 429):

> A trajetória central do desenvolvimento do jogo vai da situação fictícia patente com regras e objetivos latentes com ficção, até a situação fictícia com regras e objetivos constantes (o jogo com bonecas e o jogo de xadrez são os pólos deste desenvolvimento), ou seja, do próprio jogo extrai-se sua essência"

Nas dramatizações lúdicas/brincadeiras, as regras, apesar de internas, são expostas de maneira externa, ou seja, a criança literalmente vocaliza os pressupostos norteadores de suas ações, os quais podem ser transformados de uma ora para outra, por exemplo: a vassoura, antes assumida como cavalo, agora se transforma em uma espada. Assim, os participantes expressam publicamente e a todo o momento os limites impostos pela brincadeira, funções e papéis sociais ocupados por cada sujeito em particular (a situação imaginária prevalece). Nos jogos pré-esportivos e esportivos (pega-pega, amarelinha, futebol, basquete etc.) essas regras, apesar de externas, expressam-se internamente (nenhum jogador de xadrez fala qual será seu próximo movimento, assim como no pega-pega o pegador não verbaliza sobre qual criança será alvo de sua investida). Não bastasse isso, a transgressão dessas regras é severamente punida pelos demais participantes. Aqui é a regra que prevalece sobre a situação imaginária. Quanto mais desenvolvidos são os jogos, maiores e mais complexas são suas regras, porém menor é a liberdade oferecida aos seus participantes, cada vez mais submetidos às regras da própria atividade.

Com base nesses elementos podemos elencar algumas diferenciações entre os termos jogo e brincadeira. A primeira delas reside em estabelecer uma tríade configuradora

dos jogos: protagonizados, pré-esportivos e esportivos, sendo que os jogos protagonizados representariam, de acordo com o próprio Leontiev (1988a), as brincadeiras. Dessa forma, as brincadeiras não se estenderiam para o universo característico dos jogos pré-esportivos e esportivos, uma vez que, enquanto na brincadeira a imaginação assume um papel primordial, pois está direcionada para a imitação de uma função social, no jogo esta denota um papel secundário, já que as regras delimitam rigidamente o espaço de ações pelo qual seus participantes podem intervir em seu universo.

Permanecendo nessa linha de análise e expandindo algumas dessas considerações, destacamos que o ponto que consideramos basilar na arquitetura analítica diferenciadora dos jogos e brincadeiras situa-se no motivo impulsionador de cada atividade, o qual se configura como um elemento mais profícuo na distinção desses termos do que a presença ou ausência de situações imaginárias, existentes em qualquer atividade lúdica. O motivo impulsionador da brincadeira ou das dramatizações está associado com o domínio da realidade externa, materializada pelas funções desempenhadas pelos adultos, inalcançável nas atividades realizadas cotidianamente pelas crianças. Nesse espaço, além da diversão, o que move a criança é a fictícia idéia de se tornar senhora de suas ações, para empregarmos um termo utilizado por Leontiev (1988a).

Já nos jogos pré-esportivos e esportivos o domínio da realidade externa mediante uma situação fictícia não mais incita o agir das crianças, que se encontram em uma etapa superior de desenvolvimento psíquico, social e cultural. Por isso, a imaginação e a ficção assumem outras perspectivas, não apenas idealizadas durante o transcorrer da atividade. Aqui, o motivo impulsionador dos jogos pré-esportivos e esportivos está relacionado com a apropriação do sistema de regras e significações característico de uma dada atividade lúdica, e com a edificação de um processo comunicativo entre os participantes da atividade. Nesse processo as movimentações corporais se tornam a principal fonte de diálogo para as crianças, uma vez que o sistema de codificação mediante regras fixas estabelece um espaço não mais demarcado por uma série de papéis sociais como nas dramatizações, mas pela habilidade apresentada por cada criança na realização de determinado jogo. Nesse universo codificado, a imaginação, apesar de menos aparente, mostra-se inclusive mais rica do que nas situações estabelecida pelas brincadeiras, já que mesmo com todas as limitações impostas por um sistema codificado de regras, os participantes da atividade vislumbram situações imaginárias que podem ocorrer durante seu transcorrer. Assim, por exemplo, em um

jogo de futebol que será realizado no dia seguinte, a criança se imagina realizando dribles no adversário e marcando um belo gol, mesmo antes de a atividade ter iniciado. Isso denota uma diferenciação nas situações imaginárias presentes nas brincadeiras e jogos, uma vez que neles a imaginação surge, apesar de internamente, inclusive anteriormente à execução da atividade, o que inexiste nas dramatizações ou brincadeiras. Entretanto, isso não significa que a situação imaginária engendre os jogos realizados pelas crianças, mas que apenas se desenvolve em um nível superior ao daquela apresentada nas brincadeiras.

Com base em Leontiev (1988a) optamos pela utilização do termo brincadeira ou jogo protagonizado, quando estivermos falando das atividades lúdicas protagonizadas, e pelo termo jogo pré-esportivo e jogo esportivo, quando essas atividades transcenderem sua área de atuação para a esfera esportiva. Já quando neste trabalho for utilizado o termo atividade lúdica, estaremos abarcando as brincadeiras e os jogos em suas três vertentes: protagonizada, pré-esportiva e esportiva. Ressaltamos também que quando a palavra jogo não estiver adjetivada (para não atravancar demasiadamente o trabalho), esta representará, na maioria das vezes, os jogos protagonizados e brincadeiras, uma vez que a área de inserção de nosso trabalho é a pré-escola, onde esta a atividade é principal desse período.

1.4.2 *O jogo, a brincadeira e a atividade mediada na Educação Infantil*

Estudar as atividades lúdicas a partir de um referencial teórico metodológico pautado na teoria Histórico-Cultural traz consigo inequivocamente a necessidade de uma busca sociológica e histórica dos fenômenos investigados. Qualquer acontecimento produzido pelas mãos humanas, quais sejam, o trabalho, a linguagem, a sociedade, a cultura, o jogo ou a brincadeira possui uma história que se compõe a partir da inter-relação desempenhada entre o homem e a sociedade. Vygotsky (1999), Elkonin (1987; 1998), Leontiev (1988a; 1988b), Mukhina (1995), Davidov (1988), Zaporózhets (1987) e Usova (1979) teceram importantes considerações sobre a origem histórica dos jogos e brincadeiras e o papel que desempenham na construção social, cultural e psíquica das crianças.

Segundo Leontiev (1988a), as atividades lúdicas manifestas por alguns animais superiores em nada se assemelham às brincadeiras praticadas, desde a mais tenra idade, pelos humanos, pois a brincadeira da criança não é instintiva, uma vez que seus conteúdos e

estrutura são governados pelas relações estabelecidas entre os homens e a sociedade, e entre si próprios, ou seja, o jogo humano é histórico.

Para Usova (1979), a concretização de qualquer fenômeno social, tal qual o jogo, possui uma história cujo desvelar permite o entendimento das principais características que esclarecem sua origem, seu desenvolvimento e a importância social desempenhada em diferentes contextos históricos. Os jogos praticados pelos homens não possuem uma existência atemporal, muito pelo contrário. Os caminhos da história edificados pelo gênero humano não relatam sua presença entre as coletividades sociais como um fenômeno eterno. Ou seja, nem sempre existiu um tipo de atividade lúdica particular entre os homens classificada pelo vocábulo jogo.

Elkonin (1987) corrobora com essa opinião e acrescenta a importância exercida pela educação na prática e na construção dos mais diversos tipos de jogos praticados entre os seres humanos. Sem as mediações educacionais não haveria qualquer possibilidade de os homens se apropriarem das relações sociais desempenhadas no trabalho, na arte, na literatura, na religião, nos mitos, conseqüentemente, os jogos perderiam todo seu conteúdo, ou seja, se esfacelariam perante a inépcia de seu ambiente circundante. A observação das relações sociais presentes nos jogos, acrescida do estudo de alguns relatos obtidos por historiadores, segundo o autor, permitem-nos refutar qualquer base biologicista ou geneticista sobre a origem dos jogos humanos (inclusive os protagonizados, denominados por nós de brincadeira), uma vez que eles surgem mediante a alteração nas condições de vida oferecidas na sociedade.

Assim, de acordo com Plekhanov (1974), nas coletividades que ainda davam seus primeiros passos rumo à formação de sociedades, as atividades lúdicas não tinham qualquer espaço na rotina diária de seus habitantes, posto que a totalidade das horas do dia era consumida na busca de alimentos para seu sustento e na escolha de um local protegido para servir de abrigo contra as intempéries do tempo e os animais selvagens. Apenas posteriormente esse problema foi solucionado: com o aparecimento e desenvolvimento do trabalho e de seus mecanismos artificiais, as atividades lúdicas tiveram seu nascimento. Devido a esses elementos, a gênese histórica dos jogos e brincadeiras humanas está mediatamente atrelada às atividades laboriosas.

Apesar da origem social do jogo protagonizado estar relacionada ao trabalho, Elkonin (1998) ressalta que este não se constitui como uma atividade preparatória para o trabalho, por exemplo, a criança que, mediante a construção de um universo lúdico, segura o

leme de um navio em sua navegação imaginária não se prepara para a efetiva execução desta atividade. Se ocorrer isso, a atividade não será mais jogo, pois perderá sua própria intencionalidade. Devido a esses elementos, para Elkonin (1998), sob vários aspectos a utilização em miniatura de arcos e flechas nas sociedades primitivas não pode ser considerada como jogos, mas, sim, como um trabalho rudimentar concretizado pelas crianças.

As brincadeiras e os jogos protagonizados, em circunstâncias especiais, podem possuir uma relação íntima com um trabalho futuro, mas essa relação não pode estar dada a priori. O garoto que realiza um drible com uma bola de futebol e diz estar imitando algum jogador famoso, pois futuramente será um atleta, não está se preparando para o ingresso nesse campo laborioso, assim como a criança que brinca de médico com um estetoscópio de brinquedo não se prepara efetivamente para essa profissão. Algo totalmente diferente ocorre quando uma criança treina suas flechadas para depois de três meses matar um animal. Neste ponto reside a diferença básica entre o jogo protagonizado e a preparação para o trabalho, ou melhor, entre o jogo e uma atividade pré-laboriosa.

Para Vygotsky (2001), a potencialidade do jogo protagonizado reside no fato de este ter grande afinidade com a natureza da criança, não a de tipo biológico, mas social, caracterizado pela necessidade que ela sente em comunicar-se com os adultos e levar uma vida em comum com eles. Para a criança, brincar de faz-de-conta ou jogar dramaticamente não se configura como passatempo, mas, sim, como uma imersão indireta na complexa teia de relações sociais edificadas pelo trabalho, cultura e sociedade.

Em virtude disso, para Elkonin (1998) toda atividade lúdica provém de uma situação vivenciada pela criança junto aos adultos, seja nas esferas cotidianas ou não cotidianas. Conseqüentemente não existe jogo descolado da realidade. Mesmo a dramatização sobre super-heróis, aparentemente tão distantes de nosso universo cotidiano, possui representação (que não pode ser encarada como uma cópia) em uma atividade elaborada pelos adultos, tais como o cinema, a literatura, a televisão etc.

A transposição realizada pelas crianças das atividades adultas para um universo lúdico particular (apropriação das significações) recebe a interferência marcante do sentido que cada criança dá a uma determinada atividade, por isso, em certas dramatizações alguns personagens recebem contornos para além daqueles tracejados pelos adultos: o pai se transforma em super-herói; o médico assume funções do bombeiro etc.

Enfim, as funções desempenhadas pelos adultos, não apenas são copiadas, mas imitadas pelas crianças, e o imitar, para Vygotsky (1996, p. 268), consiste em um complexo mecanismo de reprodução e criação pelo qual, além de nos apropriarmos de determinado fenômeno, damos uma nova forma a esse fenômeno, nos objetivamos nele.

> (...) el niño, valiéndose de la imitación, puede hacer em la esfera intelectual mucho más de lo que puede hacer em su propia actividad (...). Al hablar de la imitación no nos referimos a uma imitación mecânica, automática, sin sentido, sino a uma imitación racional, baseada en la comprensión de la operación intelectual que se imita.

A brincadeira está livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada pelos modos imperativos de agir. Essa liberdade permite uma exploração mais intensa do meio externo. O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido na brincadeira (LEONTIEV, 1988a).

Para Leontiev (1988b), durante o desenvolvimento da criança, novas necessidades são colocadas em seu processo de inserção na sociedade, sendo que, na idade pré-escolar, a criança experimenta um alargamento da esfera de suas relações sociais, que extrapolam os limitados círculos familiares. Esse é um período de grande desenvolvimento para a criança, na medida em que pode participar, por intermédio de seus jogos, de relações sociais mais complexas sem a exigência de grande responsabilidade em seus atos. Poder navegar sem ao menos estar na água é sem duvida alguma um acontecimento essencialmente humano, pois sua ação, embora não seja gerada pela imaginação, precisa dela para continuar se desenvolvendo.

Portanto, o jogo protagonizado infantil é uma atividade essencialmente histórica e social, cuja estrutura e conteúdo recebem a influência mediada da cultura que circunda a criança e, em sua grande maioria, está relacionado com as atividades desempenhadas pelos adultos, principalmente aquelas desempenhadas na esfera cotidiana e pelo trabalho, mas também se vale dos conteúdos expressos pela arte, pelos esportes, mitos, religiões.

Elkonin (1998) retrata que uma das maiores provas da historicidade dos jogos humanos diz respeito aos objetos preferido pelas crianças para sua prática lúdica ao redor da história. Por exemplo, nas sociedades modernas, os carros, foguetes, trens e aviões dominam o cenário da venda de brinquedos, os quais não poderiam sequer ser imaginados na Antiguidade, ou seja, a problemática da origem, evolução e função social dos jogos passa diretamente pela necessidade de um estudo histórico sobre seus componentes.

De acordo com Usova (1979), a Idade Contemporânea traz importantes alterações em sua estrutura produtiva, que repercutiram sobre o local ocupado pelas crianças pré-escolares na sociedade. Cada vez mais observamos um alargamento do período de infância, ou seja, historicamente a criança foi se tornando cada vez mais dependente do adulto. É o adulto que satisfaz suas principais necessidades, tanto em termos teóricos, como práticos. Além disso, o surgimento das pré-escolas afastou ainda mais as crianças do contato direto com os adultos em sua esfera produtiva. Por isso, a autora destaca que o mundo moderno efetivamente construiu um local específico para a inserção das crianças na sociedade, longe das bases materiais de produção. Por intermédio do saber desenvolvido nas pré-escolas, as crianças vão tomando conhecimento tanto de sua cotidianidade, como de todo o mundo que a cerca. Dessa forma, elas não se apropriam de forma direta da realidade, mas, por intermédio de representações simbólicas mediadas por um adulto, ou pelas suas atividades lúdicas.

Mediante suas dramatizações os pré-escolares se apropriam do conjunto de significações históricas expressas pala sociedade, o que lhes permite compreender o próprio ambiente no qual estão enraizados, e os mais diversos condicionamentos a que estão submetidos, o que eleva seu desenvolvimento para outros níveis qualitativos. Todavia, essa apropriação não é realizada pela criança de forma espontânea, necessitando de um nexo mediativo para sua realização. Na pré-escola essa mediação é realizada fundamentalmente pelas professoras, mas também pela atividade principal e pelas próprias crianças. Essas informações exemplificam o papel enriquecedor assumido pela intervenção docente, pelo diálogo e pela prática da atividade principal, que quando bem dimensionados, criam uma relação orgânica e dialética entre o significado e o sentido de determinado conhecimento ou prática social, possibilitando a interiorização de diversas aprendizagens pelas crianças desde a mais tenra idade. E a aprendizagem, como ressalta Vygotsky (2001), alavanca favoravelmente

nosso desenvolvimento a outros patamares, tanto em aspectos intelectuais, como sociais, culturais e psíquicos.

1.5 Significado e Sentido: implicações nos jogos praticados por pré-escolares

Durante a longa história de domínio do homem sobre a natureza mediante a criação de instrumentos artificiais, edificamos um complexo conjunto de relações simbólicas e materiais que orientam e, de certa forma, condicionam a inserção dos mais diversos sujeitos no tecido histórico da sociedade. Esse complexo de relações sociais constitui aquilo que denominamos de significação.

A linguagem e o trabalho representam pólos desse sistema de relações sociais, cuja inter-relação dialética potencializa a realização de uma série de atividades humanas, quais sejam: estéticas, artísticas, lúdicas, festivas, religiosas. Todas essas atividades, ou manifestações sócio-históricas, necessitam ser apropriadas para que nos sintamos como componente ativo da coletividade da qual fazemos parte, e efetivamente nos enraizemos em seu complexo de relações orgânicas, laborais, gnosiológicas e culturais. Essa apropriação só pode ser materializada mediante um conjunto de signos.

Por intermédio de signos nos apropriamos da significação das mais diversas atividades humanas, que carregam a generalização dos constructos e conceitos elaborados pelos homens ao longo das épocas. Basso (1998, p.24), baseando-se nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, argumenta que:

> No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência.

A organização da experiência histórica da humanidade em um conjunto de signos faz com que a apropriação desse sistema simbólico seja fundamental para o processo de desenvolvimento das atividades materiais e espirituais na sociedade. Assim, o signo

estabelece um verdadeiro papel mediador na relação entre o sujeito e o ambiente externo, assim como nas relações entre diversas pessoas. Para Vygotsky (1995), qualquer signo mantém íntima relação com a linguagem, que se configura como um elo fundamental na historicidade contida em cada ser humano considerado sob o aspecto coletivo. Para Leontiev (1978b, p.111) nos signos *"estão representados - transformada e comprimida em forma de linguagem - a forma ideal de existência do mundo objetivo, de suas propriedades, vínculos e relações, descobertos pela prática social coletiva."*

Apenas por intermédio de um conjunto de signos os homens podem efetivamente se comunicar uns com os outros e estabelecer objetivos comuns. Porém, a utilização dos signos vai muito além da comunicação, já que todo signo carrega consigo determinada concepção sobre um objeto ou fenômeno. Ou seja, o signo possui um conteúdo generalizante da realidade social (uma significação, um significado), transportando conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade na transformação da natureza e das relações entre seus próprios sujeitos. Esses conhecimentos, que não são fixos e imutáveis, apesar de possuírem relativa estabilidade, contêm uma lógica objetiva estruturada nos saberes socialmente produzidos pelos homens. Ou seja, os signos carregam um conjunto de significados/significações que necessitam ser apropriados para que possamos compreender e dar sentido as produções humanas. Para Leontiev (1978a, p.96):

> (...) a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação.

Raciocínio similar pode ser encontrado em Luria (1987), para quem o significado carrega um sistema estável de generalizações que conserva sempre um determinado núcleo permanente.

A problemática da significação é de extrema importância para a configuração das relações sociais desenvolvidas cotidianamente, uma vez que os mais diversos conceitos expressos pelos seres humanos, inclusive pelas crianças, não se manifestam como produto de nossas cabeças, posto se constituírem como o resultado do processo de apropriação dos significados historicamente elaborados pela sociedade da qual fazemos parte, processo que é

alavancado fundamentalmente pela atividade principal manifesta em cada estádio de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978b).

Todos os conceitos humanos estão carregados de significações relativamente estáveis. Assim, uma bola representa um objeto esférico cujo conceito é utilizado de maneira similar por um brasileiro, americano ou chinês. É claro que a utilidade desse objeto se concretiza em uma série de atividades, tais como esportivas, estéticas, artísticas, as quais não necessariamente são as mesmas para os representantes das três nacionalidades acima descritas, devido às peculiaridades e ao desenvolvimento cultural apresentado em cada contexto histórico-social, mas o conceito de bola continua a ser o mesmo, independentemente de sua utilidade.

Dessa forma, os significados refletem para os indivíduos os objetos independentemente das relações que desempenham com eles, assim como dos motivos e necessidades que os levam a estabelecer com eles alguma espécie de comunicação.

De acordo com Vygotsky (2001), desde os primeiros dias de nosso desenvolvimento, nossas atividades se imbuem de um significado próprio na teia de relações tecidas pela sociedade, sendo direcionadas para determinados objetivos e refratadas mediante o prisma do ambiente que nos circunda. Inequivocamente, esse processo pelo qual nos apropriamos dos significados arquitetados genericamente pelos homens necessita de elos mediadores para sua concretização, o que no caso da criança, em geral, é realizado pelos adultos que estão ao seu redor e também por diversos interpostos, tais como objetos, linguagem, atividade principal etc.

Todavia, os fenômenos humanos recebem outros contornos além de suas significações estáveis. Por exemplo, todas as crianças compreendem, de certa maneira, o significado das dramatizações lúdicas em sua vida cotidiana e de grande parte das conseqüências derivadas de suas brincadeiras. No entanto, não necessariamente as brincadeiras se apresentam à consciência de cada criança de maneira similar. Assim, o futebol, por exemplo, pode representar para algumas crianças apenas mais uma atividade para se divertir, independentemente do resultado de sua prática. Já para outras funciona como uma maneira de se afirmar, de demonstrar supremacia em relação a alguns colegas, podendo também representar a simples imitação de uma atividade executada hodiernamente pelos adultos e que possui grande cobertura midiática. Ou seja, apesar de executarem uma mesma

atividade, não necessariamente os motivos que nos levam à prática são os mesmo, já que estes dependem de uma gama de fatores individuais e subjetivos, de nossa história de vida.

São esses elementos que colocam a importância em se diferenciar, nas palavras de Leontiev (1978b, p.114), *"o significado objetivo compreensivo"* de determinada atividade como o futebol e seu *"significado para o sujeito"*. Leontiev (1978b) define o segundo aspecto do processo como o sentido pessoal, ou seja, a forma com que cada pessoa singular se relaciona com determinada significação.

Sucintamente, o sentido pode ser entendido como a interpretação que damos a determinada significação, interpretação que sofre interferência (temporais e espaciais) do contexto de vida particular de cada sujeito, da forma como nos relacionamos com os mais diversos fenômenos humanos e dos motivos que nos propulsionam para a realização de determinadas atividades.

Em virtude dessas características, não podemos nos esquecer de que, apesar de traços estáveis, os significados também representam uma maneira de os sujeitos se afirmarem perante a realidade circundante, assim como de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, que não são as mesmas em distintos contextos temporais, sociais e culturais. Por todas essas características o significado de determinado conceito, na medida em que sofre a interferência mediadora do sentido atribuído por cada sujeito em particular, não possui necessariamente correspondência com a representação de suas características gerais. Quando essa falta de coincidência entre significado e sentido adquire um caráter de estranhamento temos aquilo o que Marx (1987) chama de alienação.

Coerentemente, nossas percepções também são influenciadas pelo desenvolvimento histórico das interpretações que damos a determinadas significações, ou seja, por nossos sentidos, que são aprimorados mediante as diversas apropriações educacionais e culturais que ocorrem ao longo de nossa existência.

Em virtude dessas peculiaridades especificamente humanas, um trovão pode ser encarado como representando a ira de um Deus e não como estando relacionado a um fenômeno de descarga elétrica; o Sol, longe de ser encarado como uma estrela de vida finita, representa a irradiação de dias melhores. Ou seja, apesar de todos esses fenômenos serem classificados de maneira objetiva, recebem outras conceituações derivadas da forma como o homem se relacionou e se relaciona com a sociedade, ou seja, do sentido que atribui a eles.

Para Leontiev (1978b, p. 121), os significados só se concretizam em movimento com os sentidos, já que *"a encarnação do sentido nos significados é um processo profundamente íntimo, psicologicamente rico, nada automático nem instantâneo."*

Coerentemente, o fato de considerarmos os sujeitos como produtos de um longo processo de construção histórica, estando em constante transformação na medida em que se relacionam mediatamente com a sociedade e com os outros seres humanos participantes de seu ethos cultural, possui implicações decisivas na estruturação do próprio significado das mais diversas práticas sociais, já que distintas mediações nos conduzem a diferentes apropriações e, conseqüentemente, a múltiplos sentidos estabelecidos sobre as significações sócio-históricas. Quanto mais desenvolvidas as mediações, mais objetivos e abrangentes se tornam os significados por nós apropriados, uma vez que podemos compreender os pressupostos e a antítese de seu processo constituinte, fato que redireciona o próprio sentido sobre estes significados. Aqui reside a importância em compreendermos um fenômeno em sua totalidade para que possamos transformá-lo em suas reais bases constituintes.

Nas brincadeiras e nos jogos realizados pelos pré-escolares, a relação entre significado e sentido se faz presente na constituição de seu universo lúdico, exercendo um papel determinante na configuração dessas atividades pelas crianças. A brincadeira assume o papel de atividade principal na idade pré-escolar na medida em que as crianças se apropriam das múltiplas representações da sociedade (seu significado) e em virtude de os principais motivos que orientam as ações das crianças estarem direcionados para o domínio da realidade externa, permitindo-lhes assumir o controle dos atos e relações estabelecidas em seu contexto particular (o sentido).

Todavia, nas brincadeiras as significações também recebem a interferência marcante do sentido que as crianças atribuem a determinado conceito. Em virtude disso, as funções sociais ganham novos contornos: o médico pode se transformar em bombeiro; o pai em super-herói etc. Todas essas transformações são engendradas pela via do sentido, a qual possibilita, mediante sua inter-relação dialética com os signos, que um cabo de vassoura se transforme em um cavalo e abruptamente vire uma espada de um gladiador medieval. Assim, a maneira como os pré-escolares interpretam e se relacionam com os significados de determinada função social exerce basilar influência na apropriação do mundo cotidiano e não cotidiano.

Se a definição de atividade principal reside no fato de ela possibilitar aos sujeitos a apropriação das significações historicamente edificadas pelo gênero humano, é pela via do sentido que nos orientamos, transformamos os conteúdos e a própria atividade em si, uma vez que esta se configura como o elemento propulsor no aparecimento das contradições que levam os pré-escolares a efetuarem a passagem dos jogos protagonizados (a brincadeira) para os pré-esportivos e esportivos.

É assim que, por exemplo, em certa atividade lúdica, como brincar de balanço, a criança mais habilidosa percebe que alguns movimentos exigidos para sua realização são muito fáceis, não proporcionando satisfação em sua concretização, ou seja, não mais a motivam, perdendo o sentido de sua realização. Em virtude disso, essa mesma criança introduz elementos mais complexos nesta atividade visando a satisfazer suas necessidades, ou simplesmente trocam de atividade. Por conseguinte, no caso do balanço, quando a criança percebe que já dominou facilmente todos os movimentos necessários para a realização da tarefa da maneira tradicional, pode desejar enriquecer a estrutura dessa atividade, ficando de pé no balanço, segurando a corrente com apenas uma das mãos, ou indo até o ponto mais alto que consegue, dentre outros. Enfim, estabelece novos movimentos que se corporificam em um repertório motor complexo e diferenciado.

Coerentemente a essa assertiva, os sentidos não possuem uma existência supra-individual ou estável, sofrendo continuas variações dependendo das situações materiais e espirituais e das possibilidades oferecidas a cada sujeito em particular. Por isso, para Leontiev (1978b), enquanto o significado vincula a consciência do sujeito com o mundo objetivo, o sentido a vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos. Por todas essas características, é o sentido que cria a parcialidade da consciência humana, dos gostos e preferências estéticas, artísticas, lúdicas, religiosas, literárias.

Todavia essa consideração de Leontiev (1978b) não possui qualquer correlação com uma suposta preponderância do sentido sobre o significado, já que ambos atuam dialeticamente na configuração da humanidade presente em cada homem ou mulher. Aliás, de acordo com Leontiev (1978b, p.121), são os significados que criam as possibilidades de introduzir na consciência as representações e interpretações sobre os mais diversos fenômenos sociais. Sem a apropriação de um amplo conjunto de significações, os conceitos manifestos pelos seres humanos tendem a embasar estereótipos, "*e como qualquer estereótipo podem*

exercer resistência, pelos quais apenas podem ser destruídos mediante sérias confrontações vitais."

Seguindo este direcionamento, para Leontiev (1978b, p. 121):

> (...) o indivíduo não está simplesmente perante uma vitrine de significados entre os quais apenas lhe cabe fazer uma escolha, mas que penetram com energia em seus vínculos com as pessoas que formam o círculo de suas comunicações reais. Se em determinadas circunstâncias da vida do indivíduo ele se vê obrigado a escolher, essa escolha não é entre significados, mas entre posições sociais antagônicas que se expressam e apreendem mediante estes significados.

Neste ponto reside a importância fundamental das mediações críticas interpostas quanto aos objetivos e finalidades de determinadas significações, o que valoriza o papel docente e as intervenções por ele realizadas. De acordo com Basso (1998, p.25-26):

> A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (Duarte 1993) e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

Em virtude de todos esses elementos, as relações comunicativas estabelecidas pelos homens em sociedade não se embasam apenas nas características objetivas existentes nas mais diversas representações arquitetadas pelo gênero humano, uma vez que os elementos subjetivos, sensoriais e ideológicos também se configuram como parte integrante dessas representações. Todavia, nem sempre essas representações refletem com fidedignidade a forma como determinados acontecimentos se materializam na sociedade, levando seus sujeitos a construírem relações insustentáveis sob uma perspectiva heurística. É assim que se configura grande parte das manifestações preconceituosas viventes nas esferas hodiernas que

por estarem alicerçadas na desigualdade, na segregação se valem de representações falsas para justificar seus estereótipos que marcam pejorativamente a construção da diferença na sociedade.

Essas falsas representações, todavia, não são eternas ou imutáveis, podendo ser contestadas por práticas educacionais críticas cujos significados promovam o esfacelamento das relações opressivas e não solidárias, que visualizam a cultura como um único modo de existir, um padrão a ser copiado, esquecendo-se do fato de que nossa característica mais marcante reside justamente no fato de edificarmos diferentes sentidos para um mesmo fenômeno social, diferenças que devem ser promovidas cotidianamente, já que promovem o enriquecimento e uma maior humanização de nossa sociedade, além de alavancar um novo processo de formação conceitual que arquitete um embasamento teórico orientador mais democrático nas diversas relações sociais assumidas cotidianamente. Mas como será que se dá o processo de formação de conceitos nos seres humanos? Será que os pré-escolares pensam conceitualmente? Existe alguma relação, por mais imperceptível que possa parecer, entre o processo de formação de conceitos e o dos preconceitos? A busca de respostas a estas perguntas se insere o próximo capítulo.

2. RELAÇÕES DIALÉTICAS ENTRE O CONCEITO E O PRECONCEITO

2. 1 *O processo de formação dos conceitos*

Para Vygotsky (2001), o primeiro aspecto a ser considerado na formação dos conceitos é o de que esse processo se dá dinamicamente, de forma histórica e em várias etapas. Quando definimos os conceitos em sua vertente acabada não podemos analisar o pensamento das crianças, já que eles são inacessíveis aos primeiros estádios ontogênicos, aparecendo por volta dos doze anos de idade.

No momento em que utilizamos o termo conceito nos referimos à representação de determinado objeto ou relação humana pelo pensamento mediante suas características gerais. Por isso, para Vygotsky (2001), todo conceito é um ato de generalização, o qual se configura a partir da abstração das significações históricas engendradas pelo gênero humano. Porém, para as crianças, essas significações estão associadas umbilicalmente a aspectos práticos e concretos e é nesse terreno em que são apropriados. Logo, diferem do nível de abstração exigida na representação mental de determinado objeto, ou seja, em seu conceito.

Para Vygotsky (2001, p.161), os conceitos se caracterizam pelo fato *"de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos"*. Não há formação conceitual sem a apropriação do significado das palavras e sem o domínio dos próprios processos psicológicos alavancados pelo uso funcional da palavra.

Nesse sentido, existe uma relação estreita entre o conceito e a palavra, relação que se configura como o meio pelo qual este é constituído, pois nela se expressa a generalização definidora dos mais distintos conceitos humanos. Os conceitos também estão

sucessivamente em processo de transformação, uma vez que são produtos humanos e carregam as relações e contradições expressas no desenvolvimento histórico, logo se alterando dialética e continuamente. Destarte, o conceito não leva uma vida isolada de outros elementos, sendo um processo vivo e complexo pelo qual tomamos conhecimento das produções humanas de maneira mais objetiva e fidedigna. Portanto se constitui como um elo de comunicação entre diferentes sujeitos. De acordo com Vygotsky (2001, p.167):

> (...) o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e desenvolvem somente na puberdade.

Ainda de acordo com o referido autor (2001), anteriormente a essa fase, encontramos formações que encaradas sob uma perspectiva externa até lembram os conceitos, mas na verdade esses elementos representam um processo de evolução, desenvolvimento e chegada ao pensamento conceitual. Os aparentes conceitos expressos por pré-escolares na infância, quando analisados criticamente, de acordo com Vygotsky (2001, p.167-168), demonstram:

> (...) por sua natureza psicológica, composição, estrutura e modo de atividade, que eles têm tanta relação com os conceitos quanto um embrião com o organismo maduro. Equiparar os dois significa ignorar o longo processo de desenvolvimento, colocar um sinal de igualdade entre o seu estágio inicial e o estágio final.

O desenvolvimento do curso dos conceitos nas crianças possui íntima dependência do tipo de comunicação que elas estabelecem com os adultos, uma vez que os significados apropriados e, posteriormente, transformados em conceitos possuem apenas uma estabilidade relativa, devido ao fato de serem assimilados sem a presença de um arcabouço de conhecimentos lógicos e abstratos.

Para Vygotsky (2001), o processo evolutivo que culmina no desenvolvimento dos conceitos se constitui em três estágios, quais sejam: sincrético, complexos e conceitos

propriamente ditos, cada um dos quais se dividindo em várias fases, que não serão precisadas neste trabalho.

O primeiro estágio de formação de conceitos se manifesta na criança desde a mais tenra idade e se caracteriza pela formação de imagens generalizadas sobre uma multiplicidade de objetos agrupados, a partir de qualquer impressão sensorial, sejam elas concretas ou subjetivas. Para Vygotsky (2001, p.175) *"nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético (...) que nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista"*. Devido a todas essas características, nessa fase de desenvolvimento, o significado que a criança toma dos objetos se torna extremamente instável, posto que se forma a partir de um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados. Em virtude de ser a partir das palavras dotadas de significado que as crianças estabelecem comunicação com os adultos, por diversas vezes, nesse amontoado de laços sincréticos, os significados das palavras infantis podem coincidir com aqueles estabelecidos pelos adultos, todavia a constituição desse significado assume perspectivas diferentes nas crianças se comparadas aos adultos.

O segundo estágio de formação pelo qual passamos na formação dos conceitos denomina-se de pensamento por complexos. De acordo com Vygotsky (2001, p. 178-179):

> (...) isto significa que as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não são mais unificadas à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões das crianças, mas (a partir) de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos.

Nesse estádio, a funcionalidade do conceito assume traços semelhantes àqueles utilizados pelos adultos, representando um progresso significativo na vida da criança, na medida em que o pensamento se concretiza em bases mais coerentes e objetivas. Aqui, a criança já não se orienta por perspectivas essencialmente subjetivas, pois as ligações entre o pensamento e as imagens generalizadas adquirem vínculos concretos, porém ainda carecem de elementos abstratos, cuja parca existência se edifica como a principal diferença entre um pensamento por complexos e outro por conceitos. Logo, um complexo nada mais é do que um agrupamento de objetos reunidos em virtude de suas ligações factuais (a generalização de

objetos heterogêneos), não possuindo um vínculo abstrato e lógico. O complexo se baseia em conexões que se revelam na experiência imediata. A diversidade de vínculos que serve de base ao complexo constitui um de seus traços mais importantes, possibilitando grande mutabilidade dos significados expressos pelas palavras das crianças. Algo inverso ocorre com os conceitos, que refletem um vínculo uniforme na relação entre objetos. Em virtude desses elementos, a aprendizagem dos conhecimentos realizada pelos pré-escolares se reveste de uma grande plasticidade, cuja existência favorece um contínuo movimento de ressignificação das significações anteriormente apropriadas. Por isso, nesse estádio de desenvolvimento as intervenções educacionais tendem a ser mais profícuas na transformação de determinado valor, sentimento ou pensamento humano. Para Vygotsky (2001, p.179):

> A diferença desse segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos em relação ao terceiro e último, que conclui toda a ontogênese dos conceitos, consiste em que os complexos aí formados são construídos segundo as leis do pensamento inteiramente diversas das leis do conceito. Nestas, como já foi dito, estão refletidos os vínculos objetivos, mas refletidos por outro modo, diferente daquele que ocorre nos conceitos.

De acordo com Vygotsky (2001), o pensamento por complexos se divide em cinco etapas: associativo, coleções, em cadeia, difuso e pseudoconceito. Sobre este último se constitui a forma mais disseminada de pensamento por complexos na idade pré-escolar, cabendo, portanto, a ponderação sobre alguns de seus elementos particulares. Os pseudoconceitos são assim denominados devido à grande semelhança que possuem com os efetivos conceitos, porém sua natureza psicológica ainda é essencialmente diferente dos conceitos expressos pelos adultos. *"Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos de pseudoconceito"* (VYGOTSKY, 2001, p.190). Logo, o pseudoconceito é assim denominado porque pela sua aparência, seus significados coincidem com aqueles empregados pelos adultos, suas generalizações são praticamente semelhantes, todavia se edificam sob leis inteiramente diversas das presentes nos conceitos propriamente ditos. Ou seja, apenas o produto é similar, mas o processo é radicalmente distinto, conforme demonstra Vygotsky (2001, p.190) com a seguinte analogia, *"a julgar pela aparência, o pseudoconceito tem tanta semelhança com o verdadeiro conceito quanto a baleia com um peixe."*

Essa semelhança entre os pseudoconceitos e os conceitos propriamente ditos possui sua racionalidade ancorada no curso seguido pelas comunicações, o qual institui um terreno comum em que as crianças se relacionam dialogicamente com os adultos. Coerentemente, para Vygotsky (2001, p.195-196):

> (...) o discurso do ambiente adulto que rodeia a criança, com seus significados constantes e definidos, determina as vias de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas. A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro.

Em virtude desses elementos, os pseudoconceitos possuem grande similaridade com os conceitos estabelecidos pelos adultos. Aliás, a comunicação dos adultos com as crianças só é possível devido a esta congruência de significados, os quais passam, a partir de então, a estabelecerem relações comuns. No fundo, os pseudoconceitos contêm em gérmen o conceito que ele medra assim a comunicação com os adultos representa um processo chave na formação dos conceitos e dos próprios complexos expressos pelas crianças.

Na pré-escola e no início do período escolar a criança aplica e opera primeiramente seus conceitos de forma prática, sem assimilá-los em sua completude, enfim, nessas etapas iniciais ainda não há consciência desse processo de generalização. Por isso, para Vygotsky (2001, p.198-199) *"o conceito em si e para os outros se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito para si"*. Logo, o pseudoconceito nada mais é do que "*uma ponte lançada entre o pensamento concreto metafórico e o pensamento abstrato da criança*".

O fato de as crianças ainda não possuírem um raciocínio lógico e abstrato desenvolvido, possibilita que no estágio de pensamento por complexos surjam determinadas relações entre os objetos que são impossíveis do ponto de vista do pensamento por conceitos. É assim que uma vassoura pode representar um cavalo galopante e cinco minutos após caracterizar uma espada, relação inimaginável conceitualmente para um pedaço de madeira, o qual poderia até ser pensado com taco, mas nunca como um cavalo. Aqui, a casualidade impera sobre a os raciocínios lógicos e a abstratos. Desse exemplo, vários outros podem ser retirados.

Para Vygotsky (2001, p.218) nos expressamos por pseudoconceitos com relativa freqüência em nosso dia a dia. Todavia, *"estes conceitos cotidianos não são conceitos propriamente ditos do ponto de vista dialético"*, sendo mais uma noção geral sobre as coisas, representando *"um estágio transitório entre os complexos e pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos no sentido dialético desta palavra"*.

Aliás, os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que, em determinadas circunstâncias, sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, freqüentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, *"mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos"* (VYGOTSKY, 2001, p. 218). Dessa maneira, não podemos nos esquecer de que por diversas ocasiões trabalhamos com determinadas categorias sem saber que estamos categorizando-as, não tendo consciência das atitudes por nós tomadas, pois às vezes estamos tão enraizados em determinado sistema social, que qualquer fuga ou crítica a esse sistema parecem totalmente desprovidas de fundamento.

Para Vygotsky (2001, p.220), a impossibilidades de as crianças manifestarem pensamentos conceituais reside na própria estrutura complexa assumida pelas generalizações. Em suas palavras:

> (...) o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatual em que são dados na experiência.

Nesse sentido, o pensamento por complexos se mostra impotente perante as exigências abstratas de determinados problemas. Logo, apenas o domínio do processo de abstração, em conjunto ao desenvolvimento do pensamento por complexos, pode nos levar a formação dos verdadeiros conceitos, elementos inacessíveis na pré-escola.

O conceito representa uma forma abstrata de generalização de determinado objeto, fenômeno ou relação social, sendo que sua aplicabilidade permite aos homens reduzirem a complexidade do processo de apropriação dos mais diversos significados

construídos pelas atividades humanas, por isso o conceito efetivamente facilita nossa vida. Imagine o grande dispêndio de tempo que nos causaria se tivéssemos que denominar, por exemplo, cada tipo/formato de cadeira (de lona, altas, baixas, medianas, coloridas, monocromáticas, de madeira, de ferro, de plástico, duras, macias, que deitam, não deitam etc.) existente nas mais diversas sociedades por outros nomes que não o de cadeira. Certamente isto nos custaria um significativo tempo, que é abreviado pela construção do conceito e seu sistema de generalizações estáveis, que nos dá uma boa noção do objeto citado.

Em qualquer conceito está depositada uma idéia de traços comuns que agrupam determinados elementos em certas categorias. Entretanto, o embasamento conceitual não pode ser tomado apenas pelo caráter de semelhança contido em certos atributos, cuja utilização não resume a complexidade da categorização de um objeto/fenômeno, uma vez que se trata de uma definição muito geral e ampla. Por exemplo, se classificarmos um cachorro como um animal de quatro patas, dois olhos, duas orelhas, pertencendo à família dos mamíferos, estaríamos definindo com correção este cachorro. Todavia, tal definição poderia também ser aplicada a um gato, um cavalo, um rato e até mesmo a um tatu. Coerentemente, a generalização de determinado elemento não pode ser obtida somente mediante seus elementos comuns, necessitando de elos diferenciadores para sua categorização. Por todas essas características, como nos orienta Vygotsky (2001), o conceito não pode ser definido como uma categoria isolada, mas apenas como um sistema de relações, dentro do qual retiramos os significados produzidos pelo gênero humano.

Ainda em Vygotsky (2001), o conceito se configura como um processo complexo de nosso pensamento, pois mediante sua utilização nos comunicamos cotidianamente, além de resolver problemas das mais diversas espécies. Entretanto, o conceito só pode efetivamente se manifestar quando temos consciência de seus elementos constituintes e das relações abstratas e concretas pelas quais formamos nossas categorias.

Ao nascermos necessitamos de nos apropriar de uma série de conceitos para efetivamente intervirmos na sociedade. Muitos desses conceitos são apropriados a partir das relações direto-assistemáticas (embora sejam sempre mediadas) pelas quais entramos em contato com os objetos ao nosso redor: os conceitos de mãe, pai, irmão, árvore, animal situam-se nesse estádio. Outros apenas são apropriados mediante uma intervenção sistematizada (comumente na infância realizada por professores), em que geralmente tomamos conhecimento inicialmente do conceito para depois aplicá-lo ou refutá-lo na prática:

aqui podem ser encontrados os conceitos da lei de Arquimedes, da teoria da relatividade, de preconceito, assim como dos conceitos também referendados anteriormente como os de cidade, bairro, rua, rio, animal, irmão, pai e mãe, cujo direcionamento segue da definição para o objeto, do abstrato para o concreto. É dessa maneira que tentamos compreender e dar sentido à nossa existência. Para isso nos valemos dos mais diversos conhecimentos expressos por esses dois tipos de conceitos, que na verdade representam duas formas diferentes de inserção no terreno da história.

Para evitar a duplicação desse termo, e analisando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como categorias inter-relacionadas, Vygotsky (2001) construiu uma arquitetura diferenciada que classifica a primeira conceituação descrita como conceitos cotidiano-espontâneos, e as segundas como conceitos científicos.

Os conceitos espontâneos ou cotidianos são derivados da reflexão da criança sobre suas experiências cotidianas, não sendo apropriados mediante uma educação sistematizada. De acordo com Luria (1987), nos conceitos cotidianos não conseguimos nos desligar das esferas concretas e, de certa forma, rotineiras de existência. Logo, esses conceitos não são submetidos ao crivo das contestações críticas, não ascendendo ao nível consciente para as crianças. Assim, mesmo conhecendo bem um conceito (como o de mãe ou irmão), elas não conseguem expressá-lo de maneira verbal e abstrata. Os conceitos espontâneos são assim denominados não porque surgem naturalmente, mas devido ao fato de se originarem na experiência direta que a criança assume com seu meio ambiente.

Os conceitos científicos ou não espontâneos têm sua gênese nos processos sistematizados de ensino os quais, de acordo com Vygotsky (2001), se desenvolvem mediante práticas especializadas, geralmente, realizadas nos sistemas escolares, e têm como marca característica o estabelecimento de um sistema arbitrário e hierárquico de relações lógico-abstratas.

Podemos de maneira resumida destacar que o processo de inserção das crianças na realidade circundante necessita da apropriação de conceitos cotidianos, pelos quais elas começam minimamente a compreender seu ambiente externo. Se a inserção e comunicação das crianças na esfera cotidiana são possibilitadas pela apropriação de conceitos cotidianos, algo inverso ocorre quando de sua entrada em um ambiente escolar. Para se enraizar nesse ambiente, a criança, além dos conceitos cotidianos, necessita se apropriar dos conhecimentos

característicos da cultura escolar, os quais se desenvolvem sistematicamente, a partir de um conjunto hierárquico de relações conceituais.

De acordo com Vygotsky (2001), a principal diferença que podemos observar entre os conceitos cotidianos e científicos, situa-se no fato de que estes últimos são organizados em um sistema de relações formais e hierárquicas, cabendo ao ensino escolarizado o trabalho com eles. Os segundos permitem que nos organizemos de maneira consciente e voluntária, enquanto os primeiros são apropriados mediante uma inter-relação assistemática entre sujeito-objeto. Outra diferença consiste no fato de que, enquanto no desenvolvimento dos conceitos científicos, as crianças apresentam basicamente uma relação de determinadas palavras com outras palavras, nos conceitos cotidianos, as palavras são diretamente ligadas aos objetos que as representam.

Quando nos apropriamos dos conceitos científicos essa relação é sempre materializada pela inter-relação de outros conceitos, sejam eles expressos por um professor, um livro, uma atividade ou uma teoria, ou seja, por um sistema de conceitos que não deixa de representar uma rede de significados que se desenvolve à medida que nossos sentidos se sentem desafiados a outras buscas conceituais.

Em virtude dessas características, para Vygotsky (2001) o ponto fraco dos conceitos espontâneos está na parca capacidade de abstração e na ausência de um sistema arbitrário e hierárquico desses conceitos. Em contraposição, o ponto fraco do conceito cientifico reside em seu verbalismo, ou seja, na falta de relação com a esfera concreta. Este ponto fraco dos conceitos científicos se materializa na infância quando as crianças, em seu processo de escolarização, não assimilam efetivamente o conceito, mas apenas a palavra, sendo incapaz de empregá-lo de maneira consciente e voluntária. Por isso, Vygotsky (1993) critica duramente os sistemas escolásticos e verbalistas de ensino, pois neles as crianças não se apropriam das generalizações contidas no conceito, mas apenas de sua aparência, logo, ilustram-se, mas não se educam. Assim, os conceitos científicos não surgem devido a um processo de memorização ou decoração, mas mediante um sistema de relações pelo qual as crianças são instigadas a elevarem a qualidade de seu pensamento.

Além desses elementos, é importante ressaltar que tanto os conceitos cotidianos como os científicos se desenvolvem desde a mais tenra idade, porém os conceitos científicos necessitam de determinada base cotidiana para iniciarem seu processo evolutivo. O elemento que distingue os conceitos científicos dos cotidianos está direcionado à relação

existente entre a palavra e o objeto. Enquanto nos conceitos cotidianos a formação das palavras vai dos objetos até as palavras, nos conceitos científicos temos o inverso, pois sua formação conceitual vai da palavra ao objeto. Desta maneira, os conceitos científicos se iniciam a partir de sua definição verbal, apresentando uma escassa experiência na vida cotidiana da criança. Já os conceitos espontâneos são por si mesmos ricos em experiências, porém carecem de generalizações abstratas e verbais. Nas palavras de VYGOTSKY (2001, p.219) *"o nascimento dos conceitos científicos começa não com um encontro imediato com coisas, mas com um relacionamento mediato para um objeto. Com o conceito espontâneo a criança se move das coisas para o conceito"*.

Mediante a apropriação de um conjunto de conceitos tomamos conhecimento das produções humanas e formamos nossa própria visão de mundo, todavia, para essa visão se estruturar sob pressupostos lógicos e abstratos necessitamos de uma intervenção educativa sistematizada e planejada, cuja linha de desenvolvimento nos possibilite a realização de processos de análise, diferenciação e generalização dos fenômenos humanos engendrados historicamente.

Para Vygotsky (2001), quando nosso foco de análise se dirige para práticas educativas é sobre os conceitos científicos que devemos concentrar nossas maiores considerações e ponderações. A apropriação crítica desses conceitos permite às crianças os maiores avanços na aprendizagem, interferindo favoravelmente em seu processo de desenvolvimento global. São eles que promovem aquilo que o referido autor (1988, p.47) denomina de *salto dialético do desenvolvimento*, o que ocorre quando "*a realidade é refletida na consciência de um modo qualitativamente diferente do pensamento do que o é na sensação imediata*". Esse rompimento do imediatismo e a orientação mais consciente e crítica do ser humano nas esferas das relações sociais situam-se como o grande objetivo das práticas educacionais, sendo alavancadas principalmente pela aprendizagem dos conceitos científicos.

De acordo com Vygotsky (2001, p.263):

> A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam as crianças a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos.

O desenvolvimento dos conceitos científicos é uma questão imprescindível ao trabalho pedagógico e escolar. Para Vygotsky (2001, p.65), os conceitos científicos também possuem sua lógica de desenvolvimento, ou seja, quando são apropriados pela primeira vez não se apresentam de maneira acabada. Em suas palavras:

> Tudo consiste em entender que a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina, mas, apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto aos conceitos científicos quanto os espontâneos.

O caminho percorrido pela criança ao entrar em contato com determinado conceito científico até ele se tornar uma propriedade de seu pensamento envolve um longo complexo psicológico interior que abarca a compreensão gradual da palavra de maneira vaga, depois sua aplicação concreta e apenas como acabamento a efetiva apropriação do conceito. Aliás, este é um dos pressupostos basilares no processo de desenvolvimento de qualquer apropriação gnosiológica e na configuração das relações de ensino e aprendizagem pelas quais entramos em constante diálogo com os homens e a sociedade. Assim, não existe uma barreira separadora entre os conceitos científicos e cotidianos, pois ambos se inter-relacionam na arquitetura do processo global de construção do conhecimento humano.

De acordo com Vygotsky (2001), a racionalidade lógica do desenvolvimento conceitual consiste no fato de os conceitos científicos gradualmente descenderem sua aplicação às esferas concretas e cotidianas, enquanto os conceitos espontâneos assumem uma perspectiva inversa, pois ascendem às generalizações mais científicas e abstratas.

O porquê da linha ascendente e descendente das curvas dos conceitos cotidianos e científicos pode ser explicado pelo fato de os conceitos científicos estarem por sua própria origem inequivocamente atrelados à construção de um sistema conceitual arbitrário, complexo e hierárquico, no qual os conceitos se inter-relacionam de maneira lógica e abstrata, para apenas posteriormente serem aplicados a campos factuais e concretos. Já em relação aos conceitos cotidianos observamos o fenômeno inverso, uma vez que surgidos sem um sistema de relações abstratas, mas na experiência concreta e diária, os conceitos cotidianos

vão cumulativamente se enriquecendo a partir da apropriação dos conceitos científicos. Com isso se dirigem para campos cada vez mais complexos e abstratos, logo, sua curva segue uma linha de evolução ascendente. Nas palavras de Vygotsky (2001, p.347-348):

> Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto em que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. Se designássemos convencionalmente como inferiores as propriedades do conceito mais simples, que amadurecem mais cedo, designando como superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores.

Devido a essa relação dialética entre os conceitos cotidianos e científicos, para Vygotsky (2001, p.343), "*o domínio de um nível mais elevado no campo dos conceitos científicos não deixa de influenciar nem mesmo os conceitos espontâneos da criança anteriormente constituídos. Tal domínio leva à elevação do nível dos conceitos espontâneos, que são reconstruídos sob a influência do fato de que a criança passou a dominar conceitos científicos*". A correlação existente entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos é fundamental para que possamos visualizar como um determinado sistema mais desenvolvido interage com um sistema menos desenvolvido de maneira não hierárquica, uma vez que os saberes expressos pela ciência não discriminam (ou deveriam não discriminar) aqueles estabelecidos pelo senso comum nas esferas cotidianas, mas os aproveita para a superação de seus próprios conceitos, sendo a recíproca verdadeira. Esse processo se configura como um elemento primordial no entendimento da espiral dialética na construção e transformação do conhecimento humano.

O conceito espontâneo surge para a criança a partir de sua inserção na realidade externa, geralmente orientada por um adulto, mas não de maneira sistemática. Apenas depois de um longo processo histórico-cultural a criança toma consciência dos objetos com que entra em contato, de seu conceito e das operações abstratas contidas em sua generalização. Aqui a criança caminha do objeto para o conceito, enquanto que nos conceitos científicos ocorre o inverso, caminhando do conceito para o objeto, até a situação concreta.

Em contrapartida, a criança possui maior facilidade em definir os conceitos científicos, uma vez que recebe sua definição pronta e acabada em um sistema anterior de generalizações, enquanto no caso dos conceitos espontâneos, apesar de toda a vivência e experiência com o objeto alvo do conceito, ela sente dificuldades em defini-lo, pois lhe falta a mediação de um sistema arbitrário de relações. Coerente com essa assertiva, para Vygotsky (2001, p.345):

> Como se sabe, em seus conceitos espontâneos a criança chega relativamente tarde a tomar consciência desse conceito, da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras lhe propiciarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito no estabelecimento de relações lógicas complexas entre os conceitos. A criança já conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela continua vago o que representa esse conceito. Tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto. Já o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõe a aplicação não espontânea desse conceito.

Como exemplo deste processo de desenvolvimento conceitual, Vygotsky (2001) destaca como modelo analítico a maneira pela qual as crianças se apropriam do conceito (cotidiano) de irmão e do conceito (científico) da lei de Arquimedes. Para o referido autor (2001), a criança sabe muito bem o que representa um irmão, em virtude de suas vastas experiências diárias, mas não consegue defini-lo mediante uma representação mental generalizada, ou seja, através de um conceito. Assim, a palavra irmão ainda percorrerá um longo percurso para que a criança incorpore seu complexo de significados estáveis, esgotando praticamente todo o conteúdo factual e empírico nele contido, já que essa definição não começou pela explicação cientifica de seu conceito. Algo inverso ocorre com a lei de Arquimedes, a qual inicialmente é incorporada pela criança mediante seu conceito abstrato, para só depois ascender às experiências práticas e factuais.

Em virtude desses elementos, um conceito nunca se encontra isolado em determinada realidade, estando em contínua relação com outros conceitos, muitos dos quais lhes servem de base para sua própria formação e generalização no conjunto de significações estáveis. Um novo conceito só pode existir a partir de uma generalização anterior, ou seja, um conceito precedente, por isso a importância na consideração da construção dos conceitos

como um sistema. Sem essa relação dialética e contínua, os conceitos simplesmente não existem. Logo, para Vygotsky (2001, p.359), "*a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir*". Destarte, para Vygotsky (2001), a construção de uma arquitetura que coloca os conceitos cotidianos e científicos como elementos conflitantes desconsidera o fato de ambos se tratarem de um único processo, o de formação conceitual, que necessariamente, apesar de se subdividir em dois pólos distintos, não pode ser considerado antagonicamente, estando em oposição apenas no sentido dialético da palavra. Aliás, é a existência da contradição entre os conceitos científicos e cotidianos que, considerado sob uma perspectiva global, beneficia e alavanca o desenvolvimento de ambos para outros patamares qualitativos.

Isso posto, para Vygotsky (2001) é falsa a lógica que ao destacar a preponderância dos conceitos científicos nos processos de aprendizagem minimiza o papel assumido pelos conceitos cotidianos. Estes servem de suporte e base de desenvolvimento daqueles. Portanto, o crescimento contínuo dos níveis de pensamento científico e o correspondente enriquecimento dos conceitos cotidianos nos mostram que os processos humanos são ligados por intricados complexos interfuncionais e não pela soma de partes isoladas. Seguindo o enfoque analítico, para Vygotsky (2001, p.261/388),

> O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos- cabe pressupor- são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um nível de maturação dos conceitos espontâneos (...). Por outro lado, cabe supor que o surgimento dos conceitos de tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente construídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados, mas, estão em um processo de interação constante. (...) Independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas. (...) À luz de nossa investigação, os conceitos espontâneos e científicos se revelam interligados por complexos vínculos internos. Ademais os conceitos espontâneos da criança, quando sua análise é levada até o fim, também são, até certo ponto, análogos aos conceitos científicos, de sorte que, no futuro, haverá a possibilidade de uma única linha de investigação de ambas as modalidades de conceitos.

De acordo com Vygotsky (2001, p.294), "*o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com o objeto*", mais crítica, consciente e libertadora. Por isso, para ele, o caminho percorrido pela criança ao entrar em contato com determinado conceito até que se torne uma propriedade de seu pensamento envolve um longo complexo psicológico interior que abarca a compreensão gradual da palavra de maneira vaga, depois sua aplicação concreta, e apenas como acabamento a efetiva apropriação do conceito.

Após a consideração desses elementos, "*esboça-se claramente diante de nós o enorme significado dos conceitos científicos para todo o desenvolvimento do pensamento da criança. É precisamente nesse campo que o pensamento ultrapassa o limite que separa o pré-conceito dos verdadeiros conceitos"* (VYGOTSKY, 2001, p.295-296). Seguindo essa linha de raciocínio, para Vygotsky (2001, p.351), a apropriação de determinado conceito científico, de certa forma, antecipa o caminho de um longo processo de desenvolvimento, já que *"transcorre em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades de inserção efetiva na esfera cotidiana."*, ou seja, a zona de desenvolvimento imediato ou proximal. De acordo com Vygotsky (2001, p.327):

> (...) a discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato na criança.

O nível de desenvolvimento atual é constituído pelas tarefas que as crianças conseguem realizar de maneira individual, a partir do que ficamos sabendo sobre o que a criança dispõe em termos teóricos e práticos naquele determinado momento autonomamente. Isso nos fornece elementos-chave para, em conjunto com a zona de desenvolvimento proximal, programarmos intervenções pedagógicas que maximizem a aprendizagem das crianças.

A escola costuma trabalhar com as crianças no nível de desenvolvimento atual, ou seja, com aquilo que ela já sabe. Entretanto, é na zona de desenvolvimento proximal que a educação das crianças deve direcionar-se, uma vez que ela fornece ferramentas aos professores para transformarem qualitativamente os conceitos anteriormente apresentados pelas crianças, cuja superação enriquece, por conseguinte, todo o desenvolvimento humano,

sempre mediado. Vygotsky (2001, p.328-329-331) esclarece a relação entre nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento proximal da seguinte maneira:

> (...) a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha. (...) No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha. (...) Além disso, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual.

A compreensão pelos professores da potencialidade de aprendizagens na zona de desenvolvimento proximal possui implicações decisivas para a educação escolar, pois também amplia o entendimento do processo de imitação das crianças nas brincadeiras, não mais como um processo mecânico, mas profundamente criativo. Coerente com esse raciocínio Vygotsky (2001, p.331-332) afirma:

> Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde há imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções já amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança.

Vygotsky (2001, p.334) também complementa:

> (...) a aprendizagem e o desenvolvimento não coincide imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está a frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. (...) O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

A atividade mediada pelos professores de Educação Infantil durante as brincadeiras das crianças exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento dos conceitos pelas crianças, na compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações, conceitos, objetos etc., utilizados por elas durante as brincadeiras e na identificação e superação de "preconceitos" apropriados também por elas. Devido a isso, a intencionalidade dos professores no diagnóstico dessas manifestações preconceituosas é indispensável para que as crianças possam compreender as diferenças e não discriminá-las, entendendo a necessidade delas para o desenvolvimento humano e das sociedades.

Em virtude de todos esses elementos, para Vygotsky (2001), a problemática do desenvolvimento dos conceitos, de maneira geral, está diretamente relacionada às conexões existentes entre ensino e aprendizagem. Para o autor (2001, p.303-304), ambos os processos se relacionam dialeticamente, sendo que a aprendizagem propulsiona nosso desenvolvimento para outros patamares, pois, em determinadas ocasiões, "*um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento*". Essa lógica dialética nos permite ir além do desenvolvimento atual e possui importância crucial no estabelecimento de novas relações pedagógicas e na própria modificação da maneira pela qual entendemos o processo de formação humana, uma vez que as múltiplas apropriações por nós realizadas nas esferas cotidianas e não cotidianas passam a exercer interferências favoráveis não apenas nos espaços derivados da educação escolar, mas na transformação do conjunto de relações sociais que circunscreve os indivíduos. Desse conjunto as manifestações preconceituosas fazem parte, enraizando-se em estereótipos e dogmas arquitetados nas esferas cotidianas, cuja ressignificação está na dependência da qualidade das apropriações simbólicas e materiais aprendidas criativamente mediante um processo de elevação do nosso pensamento para além das esferas cotidianas.

2.2 *O cotidiano em Heller*

Por diversas vezes em nosso trabalho utilizamos o termo cotidiano como se sua etimologia ou funcionalidade fosse comum a toda a prática do fazer científico, todavia as definições sobre o cotidiano não são as mesmas ao analisarmos distintas vertentes teóricas.

No senso comum associamos a esfera cotidiana aos acontecimentos transcorridos em nosso dia-a-dia, representando, de certa forma, uma espécie de rotina na qual

nos inserimos e realizamos práticas sociais que se sucedem habitualmente. Cotidiano é, em geral, interpretado como o comum, o usual, repetitivo, enfim, aquilo que se distingue do diferente e do não usual.

De acordo com Heller (1970, p.17), a vida cotidiana "*é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico*". Independentemente se estamos falando de um cientista, maquinista, mecânico, médico, motorista de ônibus ou professor, todos possuem uma vida cotidiana, estando imersos em seus mais diversos enraizamentos sociais e culturais do grupo a que pertencem, pois ainda que empiricamente o cotidiano seja encarado como uma esfera relacionada ao individual, particular e ordinário, historicamente, esse individual apenas se constrói no coletivo, sem o qual ele simplesmente deixa de existir. Para Heller (1970, p.22):

> O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana, e nele, tornam-se conscientes ambos os elementos.

A vida cotidiana é composta por uma multiplicidade de atividades e por uma complexa rede de inter-relações pela qual nos comunicamos constantemente. Nessas comunicações se desenvolvem diversas aprendizagens relacionadas à reprodução da estrutura cotidiana que nos circunscreve. São reproduções de pensamentos, sentimentos, atitudes, valores, conhecimentos que, em conjunto, contribuem para nossa inserção e, principalmente, para nossa identificação com a sociedade da qual fazemos parte. Esse amplo universo de relações desenvolvidas na esfera do cotidiano fez com que Heller (1970; 1991) a denominasse de esfera da heterogeneidade, manifesta tanto no conteúdo quanto na consideração destinada a cada uma das atividades realizadas em seu tecido histórico. Nas palavras de Heller (1991, p.93), *"a vida cotidiana é heterogênea nos sentidos e aspectos mais diversos. E esta é a razão por que seu centro só pode ser o particular, no qual aquelas esferas, formas de atividade, etc., decididamente heterogêneas, se articulam em uma unidade".*

A análise da vida cotidiana, em Heller (1970), pressupõe o esclarecimento de algumas de suas características (estruturais e gnosiológicas) e os esquemas de comportamento

comumente utilizados pelos indivíduos no dia-a-dia. Dentre os diversos traços apresentados pela vida cotidiana cabe ressaltar: a permanência, a espontaneidade, o pragmatismo e o economicismo. Cada um desses traços é esmiuçado analiticamente por Heller (1970; 1991), todavia, neste trabalho foram apenas retratadas suas características mais gerais, que nos fornecem uma boa idéia de como se estrutura a vida na esfera da cotidianidade.

A permanência, de acordo com Heller (1991), se manifesta na tendência à repetibilidade e não transformação dos fenômenos apropriados socialmente, refletindo-se na conformação dos grupos dominados aos padrões e ditames impostos pelas classes dominantes. Já a espontaneidade se caracteriza como uma categoria do cotidiano pelo fato de estar em contraposição ao refletido, planejado e estruturado. Em suas palavras (1970, p. 30):

> A espontaneidade caracteriza tanto as emoções particulares (e as formas particulares de atividade) quanto às atividades humano-genéricas que nela têm lugar. O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente.

Entretanto, nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível. A presença da espontaneidade facilita o desenvolvimento das ações diárias, uma vez que se fôssemos obrigados a refletir criticamente sobre todo movimento em cada ação humana, *"não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e reprodução da vida da sociedade humana."* (HELLER, 1970, p.30). O pragmatismo também se configura como um elemento definidor das relações cotidianas, uma vez que nossa forma de pensar e se comportar socialmente tende a ser pragmática, vinculando-se "imediatamente" ao objeto ou à ação que queremos realizar. Aqui, grande parte dos conceitos assume a arquitetura de pseudoconceitos, uma vez que a abstração é preterida em virtude de conexões causais e factuais, sem a formação de um sistema hierárquico e arbitrário de generalizações. O economicismo[5] está relacionado à redução do dispêndio de energia para a realização das tarefas cotidianas. Aqui, nossas ações e pensamentos se realizam apenas quando se mostram imprescindíveis para a continuação da

[5] Economicismo, aqui, não deve ser entendido como estando relacionado às vertentes teóricas derivadas da economia, cujos nomes mais influentes foram Adam Smith, David Ricardo, e, Karl Marx, que a partir da apropriação crítica de ambos edificou sua arquitetura analítica materializada em seu *O Capital*.

cotidianidade, solucionando os problemas decorrentes de nossa movimentação na sociedade da maneira mais rápida e com o menor desgaste de trabalho e tempo. Em virtude dessas características, as relações sociais desenvolvidas cotidianamente, de acordo com Heller (1970, p. 31):

> (...) não se manifestam com profundidade, amplitude ou intensidade especiais, pois isso destruiria a rígida 'ordem' da cotidianidade. E quando efetivamente se manifesta com maior intensidade, dissolve fatalmente essa ordem, tanto nos casos em que tende para cima, elevando-nos ao humano genérico, fato que jamais pode caracterizar a totalidade de nossa vida, quanto naqueles em que tende para baixo, a ponto de incapacitar-nos para a vida

Por conseguinte, para Heller (1970; 1991), as atividades realizadas na esfera cotidiana assumem perspectivas diversas da práxis, que busca de maneira criativa transformar o ambiente que nos circunda. Heller (1970, p.32) destaca que:

> (...) a atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.

Assim, a permanência, o pragmatismo, o economicismo e a espontaneidade, componentes das esferas cotidianas, fazem com que as atividades aí desenroladas sejam motivadas pela certeza de se estar fazendo o correto, logo, acompanhadas de certa fé e grande confiança. Heller (1970, p.33) explica:

> O que queremos dizer é que esses dois sentimentos 'ocupam mais espaço' na cotidianidade, que sua função mediadora torna-se necessária em maior número de situações. Os homens não podem dominar o todo com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade; por isso, o conhecimento dos contornos básicos requer confiança. (...) Na cotidianidade, o conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade, e, por isso, o espaço da confiança e da fé é inteiramente diverso. Ao astrônomo não basta ter fé em que a Terra gira em redor do sol; mas, na vida cotidiana, essa fé é plenamente suficiente.

Para Heller (1991), os mais diversos conhecimentos e conceitos expressos nas relações sociais cotidianas tendem a assumir, quando não questionados, a aparência de verdades absolutas e inquestionáveis (se ultrageneralizam), como se fossem decorrentes não das atividades humanas, mas de alguma força supra-histórica e natural. Entretanto, a vida cotidiana não é necessariamente alienada, mas pode se tornar quando existir um abismo separador entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento oferecidas para cada sujeito, considerado em particular.

A partir dos elementos fornecidos por Heller (1970; 1991), a vida cotidiana pode ser encarada como sendo a reprodução do indivíduo natural ou do homem singular. Essa reprodução abarca uma série de particularidades, como valores, sentimentos, conhecimentos, hábitos, o próprio ato sexual e um modus operandi característico de cada espaço sócio-cultural. Enfim, a vida cotidiana é delimitada por uma série de eventos e encontros, nos quais as movimentações humanas são orientadas por um determinado ritmo que delimita nossos comportamentos e ações (nascer, dormir, alimentar-se, atravessar a rua, a produção de nossa própria continuidade) em sociedade.

Como ressalta Heller (1991), todos nós vivemos na esfera da cotidianidade, entretanto, não vivemos somente nessa esfera, transcendendo nossas ações para outros campos de relações e ascendendo nossas energias para outras direções. A contraposição dialética do fazer cotidiano encontra-se no fazer científico, da esfera da heterogeneidade, na esfera da homogeneidade, e do individual/particular no humano genérico. Por conseguinte, particularidade e genericidade não podem ser consideradas como pólos opostos e excludentes, assim como "*não existe nenhuma muralha chinesa entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano, mas existem infinitos tipos de transição*" (HELLER, 1970, p.33).

A estruturação da vida cotidiana em si não traz nenhum problema para os homens, muito pelo contrário, uma vez que, devido à sua heterogeneidade funcional, permite-nos a realização de múltiplas tarefas no menor tempo possível. Entretanto, quando nos inserimos nessa esfera de forma que dela não mais consigamos sair, não refletindo sobre qualquer de seus pressupostos, adentramos em um perigoso lócus social, no qual todas as ações parecem naturais e perfeitamente justificáveis, mesmo aquelas baseadas em arquétipos

opressivos e exploratórios. Por isso a necessidade de nexos mediativos que elevem nossos conhecimentos, pensamentos e conceitos para além das esferas cotidianas.

Existem maneiras privilegiadas pela qual nós, seres humanos, mediante objetivações sobre apropriações anteriormente realizadas, saímos da esfera do cotidiano e adentramos na esfera do humano genérico. A gênese desse processo se baseia na homogeneização e na intensificação de nossas energias para a resolução de apenas um único problema, ou seja, no fato de nos debruçamos sobre um objeto em particular. Como exemplo destas atividades, Heller (1991) destaca o trabalho, a arte, a ciência e a moral, e julgamos necessário acrescentar as atividades lúdicas (as quais, de acordo com Elkonin (1998) possuem uma intencionalidade própria que não se resume ao âmbito das artes e do trabalho), pelas quais os homens representam, interpretam e transformam as estruturas manifestas nas esferas cotidianas.

Sendo assim, a homogeneização representa o interposto que nos permite a superação dialética daquilo que foi cristalizado e transformado em rotina. Por isso, para Heller (1991, p.116):

> (...) homogeneização não significa que o indivíduo atue em referência a uma estrutura homogênea (o qual também acontece, como temos visto, na vida cotidiana), e nem sequer que se faça a si mesmo homogêneo, mas, pelo contrário, que um indivíduo se submerge em uma só esfera ou objetivação homogênea. Neste caso o particular se refere imediatamente a genericidade, sua intenção está dirigida para a genericidade incorporada na esfera homogênea determinada.

O complemento dialético da esfera cotidiana se encontra na atividade humano-genérica (no contexto do materialismo significa a práxis), que nos possibilita entender as mais diversas relações sociais como produtos históricos, não como obra da natureza, mas sim da transformação desta. Na práxis ou atividade humano-genérica percebemos uma inter-relação viva entre teoria e prática, significado e sentido, aliás, ela só se efetiva na existência dessa relação, cuja materialização permite a contínua movimentação do conhecimento e dos conceitos humanos. A transição dialética do particular para o humano-genérico não pode ser considerada como um produto dependente apenas das forças individuais, mas, sim, do conjunto de relações sociais que possibilite ao homem particular libertar suas forças e energias. A alienação não representa uma característica da inserção do homem nas esferas

cotidianas, mas, sim, designa a sua inserção nesse ambiente de forma irrefletida e dogmática, ou seja, seu aprisionamento a essa realidade. Sendo assim, a esfera cotidiana não se configura como um lócus desprivilegiado na concretização de pensamentos críticos e reflexivos, muito pelo contrário, serve de base para a apropriação e objetivação de alguns de nossos principais "conceitos" orientadores quando mediada pela práxis. Ou seja, o cotidiano, apesar de representar, na grande maioria das vezes, o local da repetição, também pode ser o da transformação quando em conjunto com outras atividades não heterogêneas, mais críticas e contestadora. A educação escolar e as atividades lúdicas, quando mediadas sistematicamente, certamente estão entre essas atividades.

A partir do momento em que assumimos o controle e tomamos consciência dos fenômenos ocorridos ao nosso redor, a própria forma de inserção cotidiana, assim como os conceitos e conhecimentos por ela expressos, pode assumir outras perspectivas, mais humanizadoras e libertárias. Seguindo esse direcionamento, para Heller (1991, p.34), "*o grau de alienação em uma sociedade dada depende em grande parte da possibilidade para o homem médio de realizar na vida cotidiana uma relação consciente com a genericidade e do grau de desenvolvimento desta relação cotidiana*".

Essas relação está ancorada na edificação de um ambiente propício à prática de múltiplas atividades e em uma intervenção crítica estabelecida por algum nexo mediativo (tal qual um livro, o trabalho, desde que em sua vertente não alienada, a arte, a ciência, o ensino escolar, as atividades lúdicas etc.) que incentive os indivíduos a tomarem consciência do local ocupado por eles nas relações sociais e na própria estruturação da realidade cotidiana. Na pré-escola, a principal atividade no que diz respeito a essa tomada de consciência está depositada sobre o desenvolvimento das atividades lúdicas, fundamentalmente através dos jogos protagonizados, cuja prática fornece às crianças, desde que intencionalmente mediados, elementos para a compreensão das mais diversas relações sociais desempenhadas pelos adultos e, em certo ponto, para um repensar sobre esse complexo de relações tecidas cotidianamente, muitas vezes direcionadas para a eliminação da diferença e de tudo aquilo que não se assemelha a determinados padrões hegemonicamente estabelecidos pela sociedade, cuja materialização se dá nas práticas preconceituosas e discriminatórias.

2.3 Sobre o preconceito

Escrever sobre o preconceito não é tarefa fácil, pois se trata de um tema bastante complexo e árido, cujas definições estão impregnadas de valores, ideários e concepções que podem nem sempre refletir a real descrição do fenômeno, acobertando, assim, alguns interesses políticos, econômicos, ideológicos e religiosos de diferentes épocas e contextos históricos.

Para Bastide e Fernandes (1955) a noção de preconceito não carrega uma conceituação uniforme, seja na Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Devido a isso, faz-se de fundamental importância a explicação da natureza e da função que esse fenômeno culturalmente construído desempenha na formação da sociedade humana, para só depois conceituá-lo de maneira mais adequada.

A natureza do preconceito não pode ser interpretada de forma biológica ou hereditária, sua gênese é histórica e social. O preconceito não é fruto das idealizações de algumas mentes humanas, mas um produto construído pela humanidade para justificar determinadas relações sociais exploratórias e opressivas, estejam elas baseadas em pressupostos econômicos, morais, culturais ou psicológicos. Fazendo uma analogia com Marx (1977), podemos dizer que, tal como a sociedade, o preconceito também se compõe de relações sociais, na medida em que só pode existir quando os homens participam conjuntamente de um processo comunicativo, mas não de um processo comunicativo dialógico e horizontal, no qual as palavras e conhecimentos das múltiplas culturas são colocados em um movimento de incorporação dialética, edificando um espaço onde a diferença das mais diversas histórias individuais e coletivas seja valorizada como um traço singular e enriquecedor do processo de formação humana.

A efetiva materialização e a gênese histórica do preconceito devem ser buscadas nos processos que invertem a racionalidade dialógica das comunicações e relações sociais estabelecidas pelos seres humanos em direção a uma nova lógica comunicativa, embasada em pressupostos verticais, hierárquicos e assimétricos. Nesse espaço, a última palavra do diálogo passa a ser proclamada pelos sujeitos advindos da cultura tida por dominante. Logo, não há um diálogo, mas a imposição de um grupo/pessoa sobre outro, independentemente da qualidade dos argumentos apresentados. Aqui, as diferenças culturais ou das histórias individuais e coletivas passam a ser encaradas como desigualdades, que demarcam e estreitam as possibilidades (laboriosas, educacionais, lúdicas etc.) dos sujeitos que diferem de determinado arquétipo estabelecido como o modelo a ser copiado, valorizado,

glorificado. Por conseguinte, os conhecimentos, valores, sentimentos e "conceitos" historicamente elaborados pelos homens deixam de ser vistos como construções históricas. Com isso se dogmatizam e se cristalizam em estereótipos que passam a orientar as práticas e relações sociais desempenhadas pelos seres humanos. Nesse campo de relações o preconceito encontra terreno fértil para se desenvolver e reproduzir-se mediante a naturalização e cristalização dos fenômenos sociais.

O primeiro fato a ser destacado sobre a natureza do preconceito é que ele possui uma história social, *laboriosa*, cultural e não natural. O preconceito é tão antigo quanto as relações de poder entre os homens[6], cuja gênese está relacionada ao aparecimento das classes sociais e da propriedade privada, uma vez que anteriormente ao advento delas, toda divisão do trabalho era estabelecida coletivamente, não havendo hierarquização nas funções ou postos sociais ocupados por cada indivíduo. A existência de relações hierárquicas nas atividades laboriosas reserva tarefas sociais diferentes para os sujeitos pertencentes às classes dominadas se comparadas àquelas realizadas pelos proprietários. Além disso, essa divisão cria pela primeira vez um mecanismo de valoração comparativo entre essas tarefas: as atividades realizadas pelos proprietários (intelectuais) passam a ser encaradas como estando em uma posição de supremacia qualitativa em relação àquelas executadas pelos não proprietários (manuais).

A hierarquização desencadeada na esfera laboriosa não tarda em estender suas relações de domínio para outras esferas sociais, como na arte, nas atividades lúdicas ou na qualidade dos conhecimentos a ser apropriados, possibilitados para cada classe em particular. Esse amplo domínio exercido por uma classe sobre outra necessita de um conjunto de "conceitos" que justifiquem essa situação como produto de uma evolução natural, mesmo que todas as evidências contradigam essas justificativas, marca basilar dos raciocínios preconceituosos. Por isso, a hierarquização entre os homens carrega intimamente, mesmo que ainda de maneira inconsciente, o futuro desenvolvimento dos raciocínios preconceituosos como elementos constituintes da suposta justificativa de superioridade de determinados valores, conceitos e mesmo de alguns indivíduos sobre outros.

Dessa forma, o surgimento das manifestações preconceituosas emerge na sociedade como uma resposta (falsa, unilateral e a-histórica) dada pelas classes

[6] Vale lembrar que, na sociedade primitiva, essas relações de dominação não eram observadas, por conseguinte, a gênese do preconceito deve ser buscada no contexto histórico que possibilitou a separação dos indivíduos entre classes distintas, as quais têm como base de nascimento o aumento da produtividade, o rompimento dos laços do direito materno e a aparição da propriedade privada. (ENGELS, 1980)

proprietárias/dominantes quanto ao poder que elas deveriam exercer sobre a massa explorada, objetivando sustentar a manutenção de um equilíbrio de forças essencialmente desiguais. Em virtude disso, as classes dominantes estabelecem sobre as classes dominadas métodos coercitivos (ideológicos e materiais) que as classifiquem como diferentes, desiguais e incapazes, visando a que estas não se sintam encorajadas a lutar pelo poder e se submetam a diversas formas de autoridade e ao status quo reinante nas relações cotidianas. A partir de então, as classes dominantes passam a definir os padrões de beleza e de etiqueta socialmente aceitos, e o local que deveria ser ocupado por cada sujeito em particular na esfera das relações sócio-comunicativas as quais, em conjunto, mantêm íntimo contato com a própria divisão hierárquica do trabalho realizada nas sociedades classistas.

Destarte, qualquer relação preconceituosa passa necessariamente pela negação e oposição conflitiva da diferença, do outro, tanto quanto à inserção concreta na sociedade, como até nas possibilidades objetivas e subjetivas oferecidas para determinado seguimento da população, historicamente representado pela grande maioria dos habitantes, seja na Antiguidade com os escravos, na Idade Média com os servos da gleba, ou na Idade Moderna e Contemporânea com proletários.

Nesse conjunto de relações sociais, o preconceito se corporifica, assumindo grande parte das características segregacionistas expressas hodiernamente. Todavia, isso não significa que a materialização de suas funções atualmente se estruture apenas como um mecanismo de exclusão classista. Ele tem aí sua origem, mas dela derivam outros processos de exclusão que podem estar baseados na raça, religião, gênero, padrões corporais, na opção sexual, nos valores, conceitos e conhecimentos expressos por cada cultura. Enfim, apesar de originadas nas relações laboriosas, as manifestações preconceituosas posteriormente ampliam os alvos para os quais são direcionadas, não mais necessariamente relacionados a vertentes econômicas e a lutas de classes.

Na lógica hierarquizada e homogeneizante do preconceito, os grupos dominados podem subsistir dentro de uma mesma classe social. Assim, existem pessoas pertencentes à elite que são discriminadas por seus coetâneos em aspectos socioeconômicos pelo fato de apresentarem alguns estereótipos depreciados pelo conjunto de valores e conceitos estabelecidos como dominantes, que podem estar relacionados à cor da pele, opção sexual, padrões estético-corpóreos, gênero etc. Essas fragmentações dentro de um mesmo segmento populacional também são observadas em grupos/classes populares, inclusive nos

que se dizem inovadores e revolucionários. Hobsbawm (1981) critica o marxismo pelo fato de este, apesar de toda a profícua crítica social contra o sistema dominante, ter relegado as mulheres ao esquecimento e, quando lembradas, por diversas vezes, receberem tratamentos dessemelhantes àqueles destinados aos proletários. Destarte, as manifestações preconceituosas não podem ser interpretadas apenas sob a perspectiva da luta de classes, uma vez que também se materializam no interior das classes que ocupam a mesma posição na hierarquia das relações laborioso-comunicativas desenvolvidas cotidianamente.

Como o conjunto de valores e conceitos instituídos como dominantes não se apresenta como constructos eternos e invariáveis, apesar de toda resistência que exercem contra a mudança e a transformação, o preconceito e as atitudes discriminatórias também não se estabelecem de maneira similar em distintas épocas históricas, muito pelo contrário, adquirem novos significados e sentidos dentro de um contexto material e cultural específico. As práticas preconceituosas exercidas pelos setores dominantes (pode ser a classe dominante, a religião dominante, o gênero dominante etc.) da sociedade visam a manter certa ordenação em relação a uma estrutura material e simbólica, e seus alicerces se fundam na cristalização dos homens a esferas cotidianas e, conseqüentemente, de sua não inserção nas esferas humano-genéricas ou na práxis propriamente dita.

Desde a Antiguidade se conhecem grupos alvos de atitudes discriminatórias, sendo que muitas dessas atitudes continuam a ser praticadas até os dias atuais. Por exemplo, na Grécia Antiga, os portadores de necessidades especiais eram severamente excluídos da sociedade da qual faziam parte, inclusive, em alguns casos, mortos por serem considerados detentores de um espírito maligno (ROSADAS, 1989). Para Ponce (1981, p.40), essa exclusão, além de elementos subjetivos (místicos), também carregava componentes objetivos, já que um dos motivos justificadores da discriminação residia no fato de "*os filhos defeituosos ou débeis serem imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas*."

Ainda que o preconceito contra portadores de necessidades especiais, apesar da utilização de outras roupagens, se mantenha até os dias atuais, essa linha de desenvolvimento das manifestações opressivas não pode ser encarada como se representasse uma regra para todos os fenômenos sociais, perpetuando-se no cenário da história. Por exemplo, em Esparta, as crianças, depois de completados os sete anos, ficavam sob o domínio do Estado,

pertencendo ao exército até os 45 anos. O tipo de educação praticada pelos espartanos objetivava a assunção a funções militares, para isso, se utilizavam de grande severidade no trato com seus sujeitos. Os rapazes eram constantemente forçados a se relacionarem sexualmente uns com os outros visando aumentar os laços de companheirismo entre eles, enquanto soldados (PONCE, 1981). Atitude radicalmente diferente é encontrada nas sociedades contemporâneas, as quais repudiam veementemente a prática do homossexualismo.

A diferença fundamental de uma época para outra no que se refere às formas de imputação do preconceito condiz com a evolução das bases materiais (estrutura) e dos elementos jurídicos e políticos formados sobre essa base (superestrutura) na sociedade. Quanto mais desenvolvidas se mostram as estruturas componentes da base material (cuja evolução amplia as possibilidades de intervenção do homem sobre a natureza e sobre a própria liberdade do gênero humano), mais complexos devem ser os processos ideológicos de uma sociedade que não permite a completa humanização de seus sujeitos.

Logo, não há como entender a estrutura das manifestações preconceituosas de forma isolada da sociedade e do homem. O preconceito não possui uma auto-existência definidora, seus alvos, formas de atuação e função estão ligados a uma complexa totalidade que envolve elementos materiais, culturais, políticos, ideológicos e educacionais.

Para Kosik (1976) somente a partir da ação humana a realidade se forma como um conjunto de relações sócio-produtivas, de instituições e idéias, cuja conjunção arquiteta uma determinada visão do homem sobre a própria realidade, sobre si mesmo e suas mais diversas manifestações materiais, simbólicas e espirituais. Em conformidade com esse raciocínio, Vázquez (1977, p.9) afirma:

> O homem comum e coerente é um ser social e histórico, ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada historicamente e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. (...) Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: idéias, valores, juízos, preconceitos, etc. Nunca se enfrenta um fato puro, ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo, com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada, encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva.

Para Marx (1987), Engels (1979), Gramsci (1981), Luxemburgo (2006) e Vygotsky (1995), a não consideração da realidade social como desenvolvida historicamente impede ao homem o desenvolvimento de todas suas potencialidades, nos tornando obedientes a falsas premissas e a diversos tipos de manipulações ideológicas, cujo objetivo está relacionado à dominação de um grupo por outro, embora disfarçado sobre outros pressupostos.

Partindo desse pressuposto, a concepção de que o preconceito não é desenvolvido socialmente desempenha um importante papel na sua perpetuação, pois a submissão de um grupo sobre outro (ou de uma cultura sobre outra, de um conhecimento sobre outro) passa a ser encarada como algo pertencente à natureza humana, não podendo ser modificada com a troca das relações materiais e culturais existentes nas sociedades. Por mais absurda que pareça essa idéia, sua contestação científica ocorreu apenas recentemente, pelo menos em aspectos históricos (MUNANGA, 2001).

Dessa forma, a neutralidade assumida durante centenas de anos pela ciência tinha como pano de fundo a justificação objetiva e ideológica do domínio de uns sobre outros. Estudos realizados entre os séculos XIX e XX tentaram demonstrar cientificamente a inferioridade dos negros em relação aos brancos, devido ao tamanho reduzido da caixa craniana dos primeiros se comparado ao dos segundos, o que depois se mostrou completamente infundado. Algo similar ocorre nos estudos que tentam demonstrar uma suposta supremacia do homem em relação à mulher relacionada à maior quantidade de conexões sinápticas e de neurônios presentes no primeiro. Esses estudos pautam-se em concepções biológicas, genéticas, desconsiderando os fatores históricos e sociais.

Em vista disso, Bastide e Fernandes (1955) argumentam sobre a idéia da naturalização do preconceito como um raciocínio utilizado para justificar uma pretensa diferença existente entre grupos sociais distintos, que se baseia em fatores biologicistas e individualizantes, e respondem unicamente aos interesses dos setores hegemônicos na sociedade.

Essa justificativa procura ser enraizada nos seres humanos desde seu processo de nascimento mediante um intrincado processo de socialização, pelo qual o homem se apropria dos principais conhecimentos e valores produzidos por uma cadeia histórica de gerações humanas, cuja ligação ocorre por intermédio do trabalho e da linguagem. Todavia, durante esse processo de apropriação, o homem não assimila apenas os elementos necessários

para sua libertação. Sua inserção na realidade externa é de tal forma completa que ele assimila boa parte da totalidade dos fenômenos sociais (embora, na maioria das vezes, de maneira heterogênea e pouco aprofundada), inclusive dos raciocínios arbitrários, naturalistas, hierárquicos, opressivos e justificadores das mais diversas formas de discriminação. (DUARTE, 1993). É a partir desse ambiente, profundamente coletivo, que tomamos conhecimento e, posteriormente, interiorizamos os principais valores, conceitos, conhecimentos, assim como possíveis preconceitos e dogmas existentes na sociedade.

Coerente com esse argumento, para Gramsci (1981, p.12), "*Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos*."

Com base nesses subsídios precedentes, destacamos que o preconceito se configura tanto objetiva como subjetivamente, modificando-se conforme os novos anseios anunciados ideologicamente pelos setores dominantes da sociedade e, igualmente, pela qualidade das apropriações e objetivações engendradas pelos grupos discriminados quanto ao conjunto de conceitos estereotipados, dogmáticos e segregacionistas. Passemos agora à definição do preconceito.

2.3.1 O conceito de preconceito

O preconceito é um fenômeno tão difundido quanto mal interpretado. Vários autores (CROCHIK, 1997; HELLER, 1970; JONES, 1973; FERNANDES & BASTIDE, 1955; ALLPORT, 1974; FERREIRA, 1986; SANT'ANA, 2001; AUSTEN, 1958) que retrataram esse tema com diversos olhares, ajudam-nos a ampliar a visão desse fenômeno.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p.1380) define o preconceito como "*um conceito de opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia pré-concebida. Julgamento ou opinião formada sem levar em conta o fato que o conteste*".

A visão do autor conceitua, em nossa opinião, o que seria o pré-conceito e não o preconceito, pois o conceito de preconceito, além dos elementos descritos acima, recebe outros contornos que o demarcam como um fenômeno humano discriminatório e alienante, tais como: a manutenção dos estereótipos pejorativos contra determinado grupo mesmo

quando a prática não o comprove, aliás, o refute. Um desses contornos situa-se no fato de o preconceito comportar uma estrutura simbólica e material que qualifica pejorativamente tudo o que difere de determinado modelo social tido como hegemônico mediante a arquitetura de um conjunto de estereótipos que são incorporados nos mais diversos processos comunicativos desencadeados cotidianamente.

Na prática preconceituosa tais estereótipos são mantidos não apenas quando deixamos de levar em consideração os fatos que o contestam, mas, inclusive quando temos conhecimento desses fatos. Por isso, mais do que uma fase de pré-conhecimento ou de uma opinião formada antecipadamente, o preconceito representa uma cristalização inverídica de determinado conhecimento e sua adequação a interesses ideológicos dos grupos dominantes. Exatamente devido a essas características, a transformação de seu complexo estrutural se mostra uma tarefa extremamente árdua, cujos frutos não são colhidos em curto prazo, uma vez que seus alicerces gnosiológicos já se encontram cristalizados, petrificados.

Esse fato reitera a importância crucial da realização de intervenções mediativas críticas que impedem que os conhecimentos apropriados pelos seres humanos desde a mais tenra idade atinjam o estágio de dogmatismo peculiar das relações embasadas em pressupostos preconceituosos, pois, assim, mais profícuas se tornam as múltiplas aprendizagens pela qual cada sujeito irá se apropriar da realidade externa.

O pré-conceito, para Heller (1970), representa uma espécie de pré-conhecimento sobre determinado fenômeno, fato essencial à construção de qualquer saber mais aprofundado, pois todo conhecimento inicial passa por uma fase exploratória caracterizada como pré-conceitual, para apenas posteriormente ascender a um entendimento mais aprofundado. Em síntese, o pré-conceito seria um conceito ou opinião formada antecipadamente sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos, uma idéia superficial. Sua manifestação é passível de observação na construção de qualquer conhecimento humano, sendo assim, a evolução dos pré-conceitos não limitam as possibilidades humanas, mas ampliam-nas, desde que tais conhecimentos sejam mediados objetivando a tomada do conceito para si.

Conceito diferente é o de preconceito, pois, enquanto o desenvolvimento dos pré-conceitos possibilita, desde que mediados de maneira crítica e progressista, uma transformação benéfica na constituição do intelecto humano, a evolução dos preconceitos luta contra a materialização dos pensamentos libertários e democráticos, tornando nosso

desenvolvimento unilateral e sectário. Para Heller (1970), os preconceitos podem possuir uma distante e superficial ligação com os pré-conceitos, que é difícil de precisarmos devido à mutabilidade assumida historicamente pelo preconceito.

A relação existente entre preconceito e pré-conceito não pode ser encarada como estando em caráter de oposição absoluta, uma vez que alguns mecanismos existentes na construção dos pré-conceitos estão presentes na formação do preconceito. Todavia, isso não significa, em hipótese alguma, que exista uma linha de desenvolvimento dos pré-conceitos até os preconceitos, pois se assim fosse todos, sem qualquer exceção, seríamos preconceituosos, e de nada adiantaria pensarmos em mecanismos para o combate dessas práticas. Ou seja, visualizar uma linha de desenvolvimento entre pré-conceito e preconceito significa a naturalização desse fenômeno.

Dentre as peculiaridades comuns ao pré-conceito e preconceito destacamos o fato de ambos tratarem de um processo de generalização cujos fundamentos abstratos e empíricos não atingiram o patamar qualitativo do conjunto de significados expressos em um conceito propriamente dito. Outra semelhança reside no fato de que o pensamento, mediante uma arquitetura pré-conceitual, assim como o preconceito, se apropria de um conjunto de significações inicialmente pela aparência externa de determinado fenômeno, não o submetendo ao crivo da crítica, uma vez que este logo é aplicado a uma situação prática. Contudo, no pré-conceito, a evolução do conhecimento e dos nexos mediativos tende para a supressão desse processo, ocorrendo o inverso no preconceito, posto a crítica ser repelida de maneira constante e ininterrupta de seu arcabouço estrutural.

Além disso, não podemos esquecer que nem toda prática preconceituosa é necessariamente consciente, na medida em que, por diversas vezes, o conhecimento contestador de muitos dos fundamentos sustentadores das justificativas de uma manifestação preconceituosa sequer é conhecido pelas pessoas que cometem a discriminação. Podemos muito bem discriminar uma mulher ao não deixá-la jogar futebol, não porque estou comprometido com os setores hegemônicos da sociedade, mas devido ao fato de considerar natural esta relação, enfim, de nunca ter me perguntado sobre o real motivo dessa proposição que exponho publicamente. Nesse ponto situa-se a maior semelhança entre o preconceito e o pré-conceito, uma vez que, em determinadas circunstâncias, ambos reproduzem significações sem compreender a real dimensão de seus elementos, ou quando muito, compreendendo-a apenas de forma superficial. Essa é uma regra para todo o pensamento pré-conceitual, e

também se exprime nas manifestações preconceituosas que não atingiram o nível dogmático de suas idéias. Tais manifestações podem ser consideradas como uma fase embrionária do preconceito propriamente dito, que se materializará quando suas justificativas, além de vistas como naturais, se cristalizarem perante argumentos que as desconstroem sob todas as perspectivas.

Não bastasse isso, tanto a superação do preconceito como a elevação do nível de pensamento pré-conceitual passa pela tomada de consciência do conceito real, e não pelo julgamento a partir de suas aparências externas, das idéias transformadas em senso comum ou do desconhecimento dos raciocínios que embasam sua utilização. Todavia, no preconceito observa-se uma falsificação e deturpação conceitual, às vezes consciente, em outras, inconsciente, algo inexistente no pré-conceito.

Mesmo com todas essas semelhanças reiteramos a necessidade de afirmar que o pré-conceito não necessariamente é um preconceito. Em circunstâncias especiais, como nas discriminações efetuadas sem que tenhamos a real compreensão dos motivos que engendram nossas atitudes, o preconceito em muito se assemelha ao pré-conceito, mas, apenas no sentido de que a generalização de determinado fenômeno social carece em níveis mais elevados de abstração, pois no preconceito, essas generalizações se direcionam não para a apropriação da realidade circundante (como no pré-conceito), mas, visando à discriminação e exclusão da diferença, ou seja, as generalizações preconceituosas propagam-se e fixam-se de maneira indevida e equivocada do ponto de vista da lógica dialética. Assim, destacamos que a similaridade existente entre o pré-conceito e o preconceito edifica-se superficialmente, ancorando-se, ainda que de maneira falaciosa, em determinado estágio do pensamento preconceituoso (sua fase embrionária) como se este fosse o único presente, desconsiderando suas múltiplas gradações, as quais podem se manifestar desde sua vertente embrionária (fase característica das atitudes discriminatórias inconscientes, que se encontram presentes já na pré-escola, e, por sua aparência externa, assemelha-se aos pré-conceitos) até as formas cristalizadas e dogmáticas (etapa em que as atitudes discriminatórias se mostram resistentes a transformações), sendo que em muito diferem as estruturas psicológicas destas gradações e de uma etapa para outra. Ou seja, não há uma única gradação do preconceito, mas um complexo sistema de deturpação simbólica e material que se mostra extremamente mutável devido às variações do meio e de cada sujeito considerado em particular.

Podemos nos apropriar de um raciocínio preconceituoso de diversas maneiras:

mediante um processo de imitação de atitudes expressas na vida cotidiana, através da apropriação de algumas idéias que encontram eco na sociedade, enfim, por meio de um processo de formação de "conceitos". Contudo, esse processo não evolui para a efetiva formação de um conceito, já que, devido a mediações equivocadas, deturpa-se e distorce-se na construção de rótulos pejorativos insustentáveis sob quaisquer perspectivas heurísticas, democráticas e humanas, e destarte se transforma em preconceito. Em virtude disto, a qualidade das mediações na qual estamos envolvidos desde a mais tenra idade é fundamental para que possamos, no processo de conhecimento, seguir, de acordo com Heller (1991), o curso "natural" de evolução dos pré-conceitos. Ou seja, ascendermos ao efetivo conceito das múltiplas significações sociais e não nos embasarmos em supostas idéias que não se comprovam na prática e têm como pano de fundo o acobertamento de uma relação de dominação e sobreposição de uns grupos sobre outros, que sustentam e reproduzem as práticas preconceituosas.

Apesar de tecermos alguns elementos sobre uma possível relação entre preconceito e pré-conceito destacamos a necessidade da realização de outros estudos que aprofundem essa temática e construam um arcabouço explicativo mais desenvolvido e meticuloso que o apresentado neste trabalho.

Definida a relação entre preconceito e pré-conceito, é necessário precisarmos mais detidamente o conceito de preconceito que possui um relativo vínculo com o pré-conceito, mas não se resume a ele.

O preconceito se configura como um fenômeno alienante presente em diversas esferas sócio-culturais, retirando dos homens as possibilidades de transformações e reflexões sobre a realidade circundante. Conseqüentemente, sua ação visa a naturalizar determinado contexto social e político, adequando os sujeitos a uma concepção de mundo ideal para os setores hegemônicos da sociedade. Enriquecendo essas conceituações, de acordo com Crochik (1997, p.42):

> Os preconceitos são opiniões, julgamentos e valores que servem a interesses em geral inconscientes do indivíduo, que teve que se valer deles para poder se adaptar a cultura. Assim, o significado que assume o termo não é, na atividade, algo que a experiência acumule, e que gere a ação sem bloquear a reflexão, mas algo que, sem ser natural, toma como base à natureza humana. É construído. É verdade que o preconceito envolve a generalização de certas características não pertencente ao objeto, ou seja, são também imaginárias. Mas isso não significa nem que seja um

> processo cognitivo, antes disso, é a sua negação, e nem que a imaginação esteja livre, pois o subjetivo petrificado no preconceito a impede.

Para Jones (1973), o preconceito é um juízo prévio e negativo dos componentes de uma raça, religião, condição social, mantido sobre os fatos que o contradizem. É um modo acrítico do pensamento pessoal que desemboca em um julgamento errado e equivocado de outros grupos/culturas sociais. Já Allport (1974) define o preconceito como uma ação hostil contra determinado indivíduo ou grupo cultural, é um conceito generalizador uma vez que imputa para toda a sociedade os valores que devem ser aceitos ou não em determinada esfera cotidiana. Logo, suas ações se direcionam contra os grupos considerados como desvalorizados/desiguais tanto quanto a aspectos culturais, como políticos, econômicos e materiais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Austen (1958) destaca que no preconceito sempre está presente uma noção de: a) superioridade de um grupo sobre outro; b) a classificação da diferença como inferioridade; c) o usufruto de benefícios a partir do pertencimento a um grupo social dominante; e, por fim, d) o receio de que o grupo alvo de atitudes preconceituosas possa se estabelecer como grupo dominante.

Bastide e Fernandes (1955) conceituam o preconceito como um termo que abrange imputações estereotipadas de pessoas, objetos e valores. Devido ao seu caráter ideológico, o preconceito regula as relações dos indivíduos com seu meio externo (sociedade) e interno (consciência). Por isso, o preconceito, apesar de não ser um componente imediato da estrutura social, interfere objetivamente no ajustamento dos seres humanos nos postos de trabalho e na posição social ocupada por eles em situações que se repetem cotidianamente. Sant'Ana (2001) retrata que, ao regular as comunicações dos homens com a sociedade, o preconceito acaba por permear uma gama de ações desenvolvidas cotidianamente, configurando-se como uma espécie de mediador de algumas das principais relações humanas. O preconceito não é apenas um julgamento prévio, mas um julgamento prévio negativo que estigmatiza, por intermédio de estereótipos, as pessoas que diferem dos arquétipos configurados como dominantes (branco, homem, heterossexual, católico, magro, alto, habilidoso e com excelente rendimento econômico).

Uma das características presentes no comportamento do preconceituoso é o constante uso de generalizações, como retrata Heller (1970), para quem o preconceito é uma

categoria de pensamento e comportamento cotidianos. Essa cotidianidade é estabelecida numa base empírica resultante da própria forma de vida. Assim, embasando-nos em Vygotsky (1993), destacamos que o preconceito é um processo de generalização deturpado e falacioso que não atingiu o patamar qualitativo necessário para a formação dos conceitos científicos, e sua petrificação nas esferas cotidianas nos impede de elevarmo-nos para as esferas humano-genéricas.

O preconceito enrijece o pensamento que, conseqüentemente, se torna irrefletido, dogmático, unilateral, ou seja, não se transforma após posterior reflexão. Para a referida autora (1970), um pensamento irrefletido não se constitui em um problema, pois não analisamos criticamente todas nossas atitudes diárias. Entretanto, quando o indivíduo se mostra incapaz de refletir sobre seus atos e pensamentos, ele acaba por se tornar um fenômeno gerador de alienação e é aí que o preconceito é apropriado nas práticas sociais. Por isso, para Marx (1987), a alienação não é um evento natural, mas profundamente histórico, respondendo à lógica estrutural de um determinado sistema social que a transforma em uma necessidade lógica. Desse modo, a alienação é algo a ser superado e passível disso.

Como destaca Heller (1970), o preconceito baseia-se em um juízo provisório e falso, ou seja, pode ser contestado por experiências empíricas que analisam criticamente a construção de determinado conhecimento. Logo, o fato de as manifestações preconceituosas estarem ligadas à esfera da vida cotidiana não significa, em hipótese alguma, que ele exerça um papel benéfico em relação à sua estruturação. Muito pelo contrário. A existência de atitudes preconceituosas na esfera cotidiana impede o desenvolvimento dessa esfera para um nível qualitativamente superior de desenvolvimento (humano-genérico), ou seja, atravanca as próprias possibilidades oferecidas pela heterogeneidade da vida cotidiana, impedindo a apropriação da realidade de forma mais nítida e concreta. Seguindo essa linha de raciocínio Kosik (1976, p.69) considera que "*Gerações inteiras e milhões de pessoas viveram e vivem na cotidianidade de sua vida como em uma atmosfera natural sem que lhes ocorra à mente, nem de longe, a idéia de indagarem qual o sentido dessa cotidianidade*".

Nessa perspectiva teórica, o componente ideológico do preconceito é concebido como um falseamento de determinada realidade, pelo qual a sociedade encobre a opressão realizada contra a grande maioria da população, mantendo seu sistema de domínio vigente e privilegiando a autoconservação da estrutura social que lhes é altamente vantajosa. Para isso se utiliza de várias forças, a citar: físicas, verbais, espirituais, materiais e simbólicas.

Conseqüentemente, essa falsificação elimina o próprio conceito de cultura (o qual só pode existir como culturas) e a diversidade característica do gênero humano. Conforme esse raciocínio, Crochik (1997, p.50-51) afirma: "*Se a cultura é a expressão da natureza humana, que defende o homem dos perigos da natureza, a exclusão contida no preconceito torna esta cultura tão ameaçadora quanto à própria natureza, da qual ela se propõe defender os homens*". Cultura e indivíduo se complementam em uma relação dialética. No momento em que uma determinada cultura se sobrepõe a toda a humanidade, perdemos uma de nossas características principais, que é a habilidade de refletir e transformar a realidade. Quando isso ocorre, o homem se desumaniza e o humano torna-se apenas um complemento e não mais a qualidade da palavra ser.

Assim, apesar de o preconceito afetar todos os grupos sociais, uma vez que limita e estreita os horizontes de ações e possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores do homem, é sobre os grupos discriminados que ele incide seu maior peso opressivo e exploratório, na medida em que transforma suas diferenças em desigualdades e exclusão sociais. Por isso, as camadas hegemônicas da população, seja em aspectos materiais, espirituais, culturais, psicológicos ou estéticos, tendem a se expressar contrariamente a qualquer forma de pensamento crítico que possa desvelar a cruel realidade contida nas manifestações preconceituosas (HELLER, 1970). Partindo dessa concepção, Heller (1970) acrescenta que o preconceito representa uma postura dogmática frente a certos elementos, sendo um ato de fé, cuja manifestação se mantém mesmo quando as evidências são refutadas, sendo, portanto, um falseamento da realidade.

Por se tratar de uma falsificação, cuja função reside em obnubilar a estrutura de determinado contexto histórico, o preconceito assume características diversas daquelas contidas no processo de formação conceitual, que envolve a contínua transformação do conhecimento mediante ciclos dialéticos que se compõem, recompõem-se e já não são mais os mesmos.

Por conseguinte, em muito diferem os "conceitos" expressos pelos raciocínios preconceituosos dos verdadeiros conceitos, que pressupõem não apenas a generalização de determinados atributos, mas também a abstração e o isolamento de algum desses elementos para a posteriori serem analisados crítica e criteriosamente. Para Vygotsky (2001), é dessa maneira que os conceitos são construídos. Eles se mostram em constante transformação devido à atribuição de novos significados e sentidos para os mesmos constructos sociais,

fenômeno diverso àquele transcorrido nos raciocínios preconceituosos.

No entanto, essa transformação não pode ser alcançada na fase pré-escolar sem o estabelecimento de uma conexão mediativa crítica realizada por algum interposto que eleve o pensamento das crianças para outro patamar qualitativo, transcendendo sua inserção para além das esferas cotidianas. No caso dos raciocínios preconceituosos, essa suposta transformação deve engendrar como primeiro pressuposto a necessidade de o pré-escolar não construir seus "conceitos" apenas se embasando na aparência (material ou simbólica) externa dos fenômenos, tarefa cuja função é uma das marcas do ensino sistematizado ou escolar. Assim, a superação do preconceito se dá pela formação do conceito real, com um conjunto de significações estáveis e empiricamente comprováveis. Mas, na pré-escola, o conceito não pode ser apropriado apenas em um plano teórico e abstrato, uma vez que as crianças constroem seu conjunto de conhecimentos mediante um vínculo praticamente direto com o objeto que está sendo representado e generalizado.

A contestação do preconceito na pré-escola necessita, além do estabelecimento de um sistema de relações entre os mais diversos conceitos, do acompanhamento de uma exemplificação do que se está teorizando. Não basta a um professor refutar a idéia de que as meninas não sabem jogar futebol, é preciso colocá-las para participar dessa atividade, e posteriormente conduzir uma discussão sobre as implicações de determinados estereótipos sobre o desenvolvimento do ser humano considerado globalmente. Por isso, no estádio pré-escolar, as intervenções são fundamentais para o enriquecimento do processo de desenvolvimento das crianças, pois sozinhas elas não conseguem ascender ao sistema de relações característico do pensamento conceitual, prendendo-se a qualquer vínculo factual.

Por conseguinte, o desenvolvimento, a reprodução e a contestação dos preconceitos em nossa sociedade estão ligados à qualidade dos processos educacionais por que passa cada sujeito. Entendemos que o preconceito é um conceito que expressa um conjunto de relações sociais arquitetadas de maneira hierárquica e dogmática. Essas relações coadunam no estreitamento das possibilidades de apropriações sócio-culturais daqueles grupos que diferem dos modelos dominantes, que se sustentam pela naturalização de seus pressupostos e justificativas e cuja estruturação reflete a cotidianidade simbólica e material de determinado contexto social, cultural e político. Se assim entendemos, a educação sistematizada constitui-se, então, como uma das principais atividades para sua contestação. Através de um conjunto de mediações críticas visa à superação desse fenômeno, aceito,

muitas vezes, sem quaisquer críticas e tomado como um sistema de verdades eternas, baseados em premissas justificadoras e naturalistas.

Subjacente à repressão de grupos minoritários, existe necessariamente a idéia de um pensamento ultrageneralizador que define os padrões de beleza e a forma de cultura socialmente aceita e não aceita, o feio e o belo. Dessa maneira, mesmo com todo o desenvolvimento da base material e espiritual alcançado nas sociedades contemporâneas, ainda não aprendemos a refletir sobre a diferença existente entre as mais diversas culturas como parte constituinte do próprio processo de humanização. Assim, os usufrutos conquistados a partir do enriquecimento das relações materiais de produção não se estenderam para outras esferas da vida cotidiana com a mesma intensidade, principalmente, no que diz respeito à reflexão crítica dos componentes dessa nova estrutura material e simbólica. Coerente com esse argumento, Crochik (1997, p.21) diz que "*historicamente estamos abandonando os instrumentos que permitiam a libertação individual e social, e privilegiando os elementos irracionais, como a força, a agressão, (...) isto significa que o progresso convive com a regressão*".

A desconsideração das diferenças passa certamente pelos corredores escolares nos dias atuais. A escola, na grande maioria das vezes, ainda trata a diferença como desvio, de forma fossilizada e discriminadora, mantendo as manifestações preconceituosas em seu interior e transformando a diferença em desigualdade explícita, em inferioridade subjetiva e objetiva.

Daí a imprescindibilidade de aprofundarmos a análise sobre as relações de crianças pré-escolares durante o desenvolvimento de atividades de brincadeiras ou jogos protagonizados, pois nessas atividades o contato com as diferenças ocorre de maneira contínua e diferenciada, já que seus corpos se encontram em movimento e não estáticos em carteiras, local do não movimento e do obscurecimento das diferenças, não só motoras, como culturais.

Não bastasse isso, acrescentamos que o fato de as crianças pequenas desenvolverem seu repertório de conhecimentos mediante pensamentos por complexos faz com que nesse estádio de desenvolvimento elas se mostrem mais receptivas à aprendizagem de praticamente todos os "conceitos" expressos nas esferas cotidianas, inclusive aqueles embasados em preconceitos. Contudo, nessa fase, esses conhecimentos apropriados pelas crianças não estão ainda cristalizados, apresentando possibilidades profícuas à transformação

de sua estrutura, conteúdo e relação social, ou seja, a alteração da relação existente entre o significado e o sentido de determinado conhecimento. Porém, essa transformação conceitual e atitudinal apenas ocorrerá na pré-escola quando o pensamento das crianças transcenderem as esferas de relações sociais cotidianas, que para elas se resume fundamentalmente às atividades desempenhadas pelos adultos, adentrando em um novo universo de relações sociais inalcançável para a criança que age sozinha, denominado por Vygotsky (2001) de zona de desenvolvimento proximal.

Assim, a superação do preconceito na pré-escola necessita, além do estabelecimento de um sistema de relações entre os mais diversos conceitos, de que as mediações implementadas, principalmente pelas professoras, sejam na zona de desenvolvimento proximal das crianças e se construam por intermédio da observação dessas relações nas diferentes atividades que elas desenvolvem cotidianamente e, ainda, que sejam concretizadas em níveis cada vez mais não-cotidianos, gerando outros significados e sentidos para as crianças, bem mais humanos e democráticos.

Definimos a atividade como uma forma de relacionamento do homem com a realidade externa. Consideramos que na pré-escola sua vertente principal se configura mediante os jogos protagonizados e brincadeiras, pelos quais as crianças se apropriam do conjunto de significados expressos pela sociedade, entre eles, aqueles pautados em raciocínios dogmáticos e discriminatórios. Observamos que a crítica pode ser estabelecida por um complexo de mediações intencionais, na escola, estabelecida de forma sistematizada, que eleve a qualidade das apropriações realizadas pelas crianças e da própria edificação de suas relações sociais, tencionando-as a se direcionarem para caminhos que valorizem as diferenças entre culturas. Agora podemos passar a descrição de nossa pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a apresentação do referencial teórico, filosófico e metodológico orientador desta pesquisa, delinearemos os percursos trilhados durante a coleta de dados, além de estabelecer quais os principais objetivos e apresentar o roteiro utilizado para a coleta/interpretação/explicação analítica de nosso objeto de estudo.

Ancorados em uma perspectiva materialista-histórica, destacamos que qualquer delineamento de pesquisa deve se iniciar pela explanação do objetivo do referido estudo, pois como o próprio Vygotsky (2004) ressalta, quando sabemos o que queremos, é mais fácil estabelecer os caminhos rumo a essa direção, ou seja, tracejar o "*como*".

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em levantar indicativos de manifestações preconceituosas em crianças pré-escolares de 5 e 6 anos, na prática de sua atividade principal: os jogos protagonizados ou brincadeiras. Para isso nos valemos de uma série de objetivos auxiliares ou específicos, tais como: 1) observar e analisar quais tipos de jogos as crianças praticam livremente e como elas se inter-relacionam durante a execução desses jogos; 2) investigar como tais jogos e brincadeiras influenciam na apropriação ou contestação de preconceitos; 3) explicitar como as mediações estabelecidas pelas professoras, pela atividade e pelas próprias crianças exercem interferência no tipo de relação social assumida entre coetâneos.

O palco desta pesquisa foi uma pré-escola situada em uma pequena cidade no interior do Estado de São Paulo, localizada proximamente à região de Araraquara.

A cidade interiorana apresenta uma população[7] de 4.120 habitantes, dos quais 472 (11,4%) estão na faixa etária entre 0 e 6 anos de idade, portanto, passíveis de estudarem em instituições pré-escolares. Entre essas 472 crianças moradoras da cidade, 354 estão matriculadas na pré-escola municipal, totalizando 75% dessa população. Essa porcentagem

[7] A grande maioria da população da cidade na qual foi realizado o estudo trabalha na zona rural, basicamente nas lavouras de cana-de-açúcar e laranja, portanto, a fatia populacional estudada se constitui basicamente de crianças pertencentes às classes sociais desfavorecidas quanto ao seu poder de compra e fruição cultural. Situação que se deve repetir em diversas outras localidades no Brasil, já que em nosso país ser pobre é quase uma regra e não a exceção.

de matriculados cresce ainda mais na faixa etária entre 5 e 6 anos, pois das 140 crianças moradoras da cidade, 130 estão matriculadas na pré-escola, o que totaliza 93% das crianças nessa faixa etária[8]. Assim, o contingente populacional participante desta pesquisa possui significativa representatividade estatística, fato fundamental para a generalização de alguns pressupostos (ainda que com cuidados especiais) arquitetados neste estudo acadêmico.

Neste trabalho não nos referimos ao nome da pré-escola, devido a um pedido feito pela diretora da instituição que optou pela não divulgação dessa informação na presente dissertação. Coerentemente, também não citamos o nome da cidade na qual a pesquisa foi realizada, pois como nela só há uma instituição de Educação Infantil, sua nomeação automaticamente significaria sua identificação.

A realização da pesquisa nessa instituição pré-escolar deveu-se ao fato de nessa cidade haver apenas uma escola de Educação Infantil, que, felizmente, demonstrou grande receptividade, por parte todos os seus integrantes, à presença do pesquisador e aos objetivos do estudo, oferecendo quase todas as condições materiais e psicológicas para a realização desse trabalho e efetivação dos objetivos propostos. O único empecilho imposto pela direção foi a não intervenção do pesquisador junto às crianças e professoras, durante as atividades lúdicas, ficando acordadas apenas as filmagens e observações no diário de campo. Seus argumentos para a discordância desses procedimentos pautavam-se na possibilidade de gerar algumas cizânias devido a dois motivos: 1) formação específica do pesquisador na área de trabalho com as atividades lúdicas (Educação Física), enquanto as professoras possuíam graduação em Pedagogia, fato que poderia gerar uma comparação entre a forma como cada um conduzia essas atividades; 2) tempo de trabalho das professoras em sala de aula, muito superior à experiência apresentada pelo pesquisador: dessa forma, a intervenção poderia ser encarada como uma intromissão no trabalho das professoras, principalmente, devido ao pouco tempo em que o pesquisador permaneceria na instituição. Como não havia outra escola na qual pudéssemos realizar a coleta dos dados, resolvemos aceitar seus argumentos, entretanto, essa exigência modificou radicalmente os procedimentos de pesquisa, que continham várias intervenções do pesquisador na busca das raízes da manifestação preconceituosa das crianças nos jogos.

Vygotsky (2004) destacava que o aspecto inovador de seus estudos estava ancorado em um método dialético que representava um avanço em relação ao método clínico,

[8] Dados fornecidos pela diretora da instituição de acordo com o censo municipal realizado em 2007.

que tinha como pressuposto basilar na investigação de qualquer fenômeno humano, a introdução, por parte do pesquisador, de um elemento mediador no conjunto de constructos sociais anteriormente estabelecidos, para apenas posteriormente tecer análises mais pormenorizadas sobre esse fenômeno. Nessa intervenção estaria depositado o gérmen constituinte das análises que efetivamente explicariam o objeto de estudo em seu processo de transformação. Por isso, Vygotsky (2004) destinava tamanha importância à zona de desenvolvimento proximal em seus estudos, exatamente pelo fato de ela nos permitir visualizar as apropriações humanas em seu processo de transformação.

Todavia, a limitação imposta pela direção não inviabilizou a pesquisa, na medida em que nossas análises sobre as manifestações preconceituosas partem da hipótese de que a atividade principal, as intervenções docentes e os diálogos realizados pelas próprias crianças podem atuar como verdadeiros nexos mediativos na transformação das relações sociais assumidas por pré-escolares. Ou seja, nosso estudo partiu da premissa de que, mesmo quando o pesquisador não intervém diretamente na realidade, ele pode se apropriar dos elementos que desempenham essas funções.

Devido a isso, Luxemburgo (2006) retrata que, em diversas ocasiões, o elemento mais revolucionário na transformação de determinado fenômeno social consiste simplesmente em dizer o que ele é, imperceptível para seus participantes, imersos em seu terreno histórico.

O que não se pode esquecer em qualquer estudo que busque suas raízes no materialismo histórico é a presença inequívoca de transformação nos fenômenos por meio de algum nexo mediativo, nem sempre estabelecido diretamente pelo pesquisador, mas existente. Por isso, não basta interpretar, é preciso explicar (VYGOTSKY, 2004).

Consideramos, ainda, que a estrutura da escola era adequada ao objeto de estudo, principalmente pelo fato de ser uma escola pública e abrigar alunos das mais vastas classes sociais, já que não havia outra opção de ensino formal pré-escolar na cidade. Assim, praticamente todas as crianças entre 5 e 6 anos da cidade se encontravam ali. Aliás, esse elemento se repete no Ensino Fundamental e Médio, pois existe apenas uma instituição (escola pública) responsável por esses níveis de ensino. Dessa forma, não há a presença de instituições privadas na cidade, em nenhum nível de ensino, não existindo também universidades.

Qualquer análise sobre um fenômeno social, tal como o preconceito, deve começar por um local que represente um universo particular e que possivelmente reflita algumas particularidades do todo/geral (MARX, 1987). Somente após a descoberta desse universo particular é possível inter-relacionar os diversos fenômenos constituintes de determinado objeto de estudo com a sociedade. A manifestação do preconceito na pré-escola investigada representou nossa unidade na diversidade, nosso particular no geral, sendo que desse universo procuramos extrapolar nossas análises sobre o preconceito para outros contextos não investigados.

A coleta de dados realizada no interior da instituição de Educação Infantil teve como enfoque principal a observação dos inter-relacionamentos apresentados na prática da atividade principal do período pré-escolar, ou seja, os jogos protagonizados e brincadeiras.

Como instrumento metodológico para a obtenção dos dados, utilizamos observações, filmagens e conversas entre as crianças (anotadas em um diário de campo) no período em que brincavam livremente[9] pelo parque da unidade pré-escolar. As intervenções das professoras também se constituíram como um interessante espaço de análise dos jogos praticados pelas crianças, principalmente, pela introdução de questionamentos sobre algumas atitudes presenciadas na comunicação entre os pré-escolares. O foco da coleta de dados se manteve em todo o tempo direcionado ao instrumento metodológico das filmagens, entretanto, em alguns momentos, nos valemos de outros elementos (observações e relatos do diário de campo) para incrementar as explicações desenvolvidas no trabalho, que foram, predominantemente, utilizados quando algum problema acontecia com a filmadora, às vezes gerado pelo fim da bateria da câmera filmadora, outras vezes por uma fala inesperada das crianças enquanto me preparava para a gravação, ou quando já havia encerrado as filmagens em determinada aula. Alguns dos dados mais interessantes não foram captados diretamente pelas lentes da filmadora, porém, puderam ser registrados em diários de campo.

Anteriormente ao início da realização das filmagens, definimos objetivamente aquilo que poderia ser interpretado como a unidade essencial das manifestações preconceituosas. Em nosso caso, a materialização dessa unidade deu-se a partir do processo

[9] A expressão brincadeiras livres e jogos livres representam neste trabalho as atividades lúdicas realizadas no interior das pré-escolas em que tanto a proposição, como o desenvolvimento e término da atividade são regulados pelas próprias crianças e não pela intervenção docente. Assim, nesse escopo teórico, *livre* não deve ser interpretado como se as brincadeiras e jogos fossem desprovidos de mediações ou de componentes/conteúdos reguladores externos, tampouco deslocados de alguma relação social, mas apenas que os principais motivos que engendram a realização das atividades sejam edificados por seus próprios participantes.

de apropriação realizado pelas crianças das relações sociais desempenhadas pelos adultos na esfera cotidiana.

Buscamos analisar o preconceito em sua forma concreta de manifestação, uma vez que seu desenvolvimento depende da qualidade de relações sociais e culturais estabelecidas cotidianamente. Assim, o preconceito não foi considerado como um fenômeno metafísico e natural, mas, essencialmente, de elaboração social e coletiva.

Este trabalho pretendeu captar algumas dessas novas relações desempenhadas durante a prática da atividade principal (jogos protagonizados e brincadeiras) pelas crianças pré-escolares.

Outro intento de nosso trabalho foi edificar uma lógica compreensiva que combatesse a construção das justificativas naturalizantes sobre fenômenos essencialmente sociais e culturais, uma vez que entendemos essas justificativas como a negação da própria historicidade do desenvolvimento humano. Por conseguinte, a real compreensão da totalidade das manifestações preconceituosas não se reduz a simples soma de suas partes; para apreendê-las, é preciso alcançar suas relações essenciais, seus elementos articulados responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento, e que nesse caso eram essencialmente sociais e coletivos. Estes são os principais elementos que nortearam a construção do roteiro específico para a realização das filmagens.

Para a efetivação desse objetivo, três questões foram de fundamental importância: Qual a influência que os jogos infantis desempenham na formação dos possíveis preconceitos nas crianças em idade pré-escolar entre 5 e 6 anos? Como o preconceito se expressa no tipo de inter-relação desempenhada entre as crianças, nessa atividade, ou seja, quais suas possíveis formas de manifestação, existem prováveis aberturas para a transformação dessas atitudes? De que maneira as pré-escolas podem provir seus sujeitos de meios necessários para a reflexão desse fenômeno e assimilação de sua base estrutural objetiva?

A partir de então, alguns questionamentos procedimentais auxiliaram na definição do roteiro de nossas filmagens, já que definiram a amplitude do campo analítico de nossas observações (filmagens), que destacamos a seguir.

Com quais jogos as crianças brincam na Educação Infantil, existe algum tipo de segregação entre grupos na prática de determinados jogos? Como esses jogos são negociados entre as crianças, ou de que forma os próprios alunos organizam suas

brincadeiras? Como se dá essa organização? Quais relações ocorrem entre os grupos durante os jogos? Há exclusão nessas práticas? Quais tipos de preconceitos podem ser levantados a partir da prática de diferentes jogos? Nesses jogos, tais preconceitos são manifestados explícita ou implicitamente pelas crianças? Como se dá a relação entre as crianças consideradas mais habilidosas e as menos habilidosas por seus grupos na prática de seus jogos? O que predomina no inter-relacionamento entre as crianças durante a prática dessas atividades: cooperação ou competição que elimina o outro? De alguma forma, os modelos esportivos influenciam a prática dos jogos realizados por crianças pré-escolares? Como? União e/ou dissolução, diversão e/ou tristeza, conflito e/ou entendimento, socos e/ou apertos de mãos, quais comunicações se notam na realização desses jogos? As professoras intervêm no processo de execução dos jogos? Existe transformação dos jogos após essa suposta intervenção? Quais?

O roteiro de filmagens integrou todas essas perguntas, que direcionaram as observações e análises das atividades que integraram a coleta dos dados.

3.1. Apresentação da pesquisa

Esta parte do trabalho visa necessariamente a esclarecer os leitores sobre o processo de inserção de nosso estudo no âmbito da referida pré-escola. Grosso modo, podemos dividi-la em duas partes: relacionamento entre pesquisador e os funcionários da instituição; e estrutura física da pré-escola, com o objetivo de elencar as principais características da escola, dando grande ênfase ao espaço físico e à existência ou não de uma área específica para as brincadeiras das crianças. Também foi focada a qualidade dos materiais destinados às crianças e se estes existiam em quantidade suficiente para o número de alunos presentes nas turmas.

Enfim, a partir desse momento, buscamos descrever as principais situações presenciadas no início, desenvolvimento e término da pesquisa nessa pré-escola. Cabe novamente ressaltar que devido ao nosso comprometimento em relação ao sigilo absoluto dos nomes de alunos, professoras, da cidade e da escola, todas as denominações aqui utilizadas são fictícias.

Na primeira semana de agosto de 2007 entramos em contato com a pré-escola para saber da possibilidade ou não da realização de uma pesquisa acadêmica em seu interior.

Recebido pela diretora, explicamos sucintamente os objetivos da pesquisa e como seriam os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Logo após a primeira conversa, a diretora requisitou o projeto da pesquisa para que pudesse apreciá-lo de maneira mais crítica e coerente, e a partir daí oferecer um parecer afirmativo ou negativo quanto à realização do estudo. Entretanto, as primeiras impressões que tivemos na conversa com a diretora já testemunhavam favoravelmente uma resposta afirmativa por parte dela, já que constantemente destacava a importância da realização de trabalhos de corte acadêmico em instituições pré-escolares. A cópia do projeto foi entregue no mesmo dia da conversa para a Coordenadora Pedagógica, e assim aguardamos a aprovação para que pudéssemos efetivamente dar início ao processo de coleta de dados.

No dia seguinte a diretora autorizou as filmagens e agendamos uma reunião entre pesquisador, diretora e coordenadora pedagógica para explicar mais detalhadamente os procedimentos da pesquisa e fazer o cronograma da realização das filmagens. Nessa reunião a diretora destacou que o único elemento de que discordava no projeto residia na intervenção do pesquisador nos jogos e brincadeiras, fato já explicado anteriormente. Fora isso, não ficou estabelecida qualquer outra limitação quanto à realização das filmagens. Outro pedido da diretora foi que ao término da pesquisa uma cópia da dissertação fosse enviada para a instituição escolar, como subsídio para o entendimento das práticas pedagógicas ali observadas.

Durante a reunião, comentamos com a diretora que nosso maior receio quanto à realização da pesquisa residia no comportamento dos pais em relação ao fato de seus filhos serem filmados, entretanto logo a diretora nos garantiu que conversaria com eles para evitar qualquer conflito. Por fim, ficou acordada a não divulgação das imagens das crianças, que deveriam ser usadas para fins estritamente acadêmicos.

O início das filmagens ocorreu uma semana após a aprovação do projeto. Logo no primeiro dia percebemos que as promessas de apoio oferecidas pela diretora não foram palavras em vão, pois ao invés de os pais questionarem as finalidades da pesquisa e o porquê das filmagens, comentavam sobre a importância da execução de tal trabalho. Esse fato demonstrou claramente um anterior esclarecimento (realizado provavelmente pela diretora) sobre os objetivos do estudo e a aceitação deste, o que inevitavelmente gerou grande conforto ao pesquisador durante o desenvolvimento do trabalho.

A pré-escola pesquisada possui 354 crianças, divididas entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), e seu funcionamento ocorre nos períodos da manhã e tarde. Cabe ressaltar que algumas crianças que freqüentam o período da manhã também permanecem na escola no período da tarde, devido às obrigações laboriosas de seus pais. A escola possui um total de 35 funcionários entre professoras (8 delas são responsáveis pelas turmas de 5 e 6 anos), merendeiras, inspetores e corpo diretivo. Em relação à nossa pesquisa, destacamos a existência de 4 turmas pela manhã (2 turmas de 5 anos, e 2 turmas de 6 anos), o mesmo se repetindo no período da tarde, inclusive em sua distribuição. Cada turma tem vinte crianças, cuja totalidade somaria 160 alunos, porém, devido à existência de crianças que estudam nos períodos da manhã e tarde, o número total de matriculados entre 5 e 6 anos é de 130 alunos, com 30 freqüentam os dois períodos.

A instituição localiza-se no centro da cidade, apesar de que isso não diz muito em uma cidade de apenas 4.000 habitantes, na medida em que tudo é relativamente perto e nada foge muito ao centro. Assim, o acesso ao local era muito facilitado, observando-se, inclusive, a existência de várias crianças que caminhavam sem a presença de seus pais no trajeto até o local de estudo. Este talvez seja um dos privilégios das cidades pequenas, pois a violência é uma questão basicamente inexistente no que tange à preocupação dos moradores.

A escola é pública, sendo gestada pela administração municipal, não havendo qualquer cobrança de mensalidade, ou critérios seletivos em seu *modus operandi*. O acesso ao seu interior se faz por meio de uma rampa, dessa maneira, fica facilitada a entrada de possíveis crianças portadoras de necessidades especiais que, porventura, possam estar matriculadas na escola. De fato existiam 4 crianças com problemas motores, destas 3 eram irmãos: dois meninos (de 3 e 5 anos) e uma menina (de 6 anos), portadores de uma anomalia genética rara e sem previsão de cura. A existência da rampa possibilitava a essas crianças a entrada na escola sem o auxílio de adultos, porém isso não significava a inexistência da colaboração de outras pessoas, uma vez que era constante a ajuda dos colegas. Aliás, não há como deixar de citar que essa era uma tarefa muito disputada pelas crianças e gerava grande prazer àquelas que a executavam. Esse fato, inevitavelmente, nos obriga a refletir sobre a existência de manifestações cooperativas e solidárias desde a mais tenra idade, o que será feito no capítulo de análise dos dados.

A existência de rampas como facilitadoras do acesso das crianças ao interior das escolas está de acordo com as novas regulamentações exigidas pelas *Referências para a*

Regulamentação das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998), sendo que sua construção objetiva a entrada das crianças nas escolas sem grandes percalços, de forma a se evitarem possíveis discriminações, como a criação de um acesso diferenciado para portadores de necessidades especiais em relação aos outros.

O portão pelo qual as crianças entravam na escola era constantemente vigiado por um funcionário, buscando impedir a saída desacompanhada das crianças durante o horário de aulas, o que poderia causar relativo perigo na medida em que em frente à escola havia uma das avenidas mais movimentadas da cidade.

Sobre a estrutura física do interior da instituição não teceremos comentários já que as filmagens foram realizadas no parque, situado do outro lado da rua que cortava a escola. O parque, apesar de se localizar fora da instituição, estava praticamente anexo a ela. Além de possuir uma grande área, encontrava-se em excelente estado de conservação, era ladeado em seus quatro cantos por árvores, que davam um novo colorido para um espaço cercado em todos os lados por telas. A entrada no parque se realizava por meio de um largo portão e, em geral, representava um dos momentos de maior alvoroço.

Também notamos a existência de diversos bancos, estrategicamente espalhados nas sombras produzidas pelas árvores. Tais bancos eram feitos de madeira, todos muito coloridos e esculpidos, a partir de algumas formas geométricas. Sua utilização pelas crianças basicamente se resumia aos momentos de descanso em algumas brincadeiras.

Dentre os brinquedos existentes no interior do parque, cabe destacar os seguintes: gira-gira, caixa de areia, trepa-trepa, balanço, casa com ponte, gangorra, túnel, cavalos em forma de balanço e escorregador, que representavam um importante espaço de inter-relacionamento entre as crianças. Outro aspecto interessante a ser destacado é a presença de uma quadra de futebol de areia, vizinha ao parque e a existência de uma horta no final do parque sob responsabilidade das próprias crianças, funcionando, assim, como uma importante ferramenta educacional no que se refere à valorização da importância do trabalho de cultivar a terra, além de se configurar como uma fonte de diálogo entre a vida urbana e rural, tão necessário nos dias atuais, além de outras inúmeras aprendizagens possíveis.

Havia apenas uma única parede no parque, que servia como espaço de separação de uma casa vizinha. Nessa parede existia um desenho de um boneco um tanto esquisito (olhos grandes, nariz enorme e boca situada na testa), que chamava, constantemente, a atenção das crianças, principalmente, quando elas resolviam brincar de tiro ao alvo, pois o

desenho representava justamente o alvo das bolas arremessadas por elas. Dessa forma, até um simples desenho pode representar uma importante fonte de aprendizagens, uma vez que trabalha com noções de força e espaço e auxilia na aprendizagem de padrões motores, tais como o lançar.

Além dos brinquedos existentes no parque, que podem ser denominados de brinquedos fixos, também havia uma sala repleta de materiais e jogos destinados às brincadeiras das crianças, os brinquedos móveis. Em sua grande maioria, o estado de conservação desses brinquedos era muito bom, porém, devido à abrangência do parque eles não eram muito utilizados, com exceção das bolas, baldes e pás, constantemente solicitadas pelas crianças para a construção de seu imaginário lúdico.

Enfim, em termos gerais, a estrutura física disponível para a realização dos jogos infantis podia ser considerada muito boa, devido a seu excelente estado de conservação e às diversas possibilidades educacionais e comunicativas oferecidas para as crianças, favorecendo possíveis intervenções pedagógicas por parte das professoras.

A utilização do parque pelas professoras era constantemente incentivada pela diretora, pois ela nos verbalizou considerar de fundamental importância a prática dessas atividades pelas crianças, uma vez que além de representar um espaço de aprendizagens diferentes daquelas realizadas na sala de aula, contribuía para a formação de amizades e do desenvolvimento motor da criança.

As aulas no parque ocorriam duas vezes por semana, com o tempo estimado de uma hora por aula, porém isso não representava uma regra absoluta, às vezes se ficava mais, outras menos. Outro aspecto interessante diz respeito à utilização simultânea do parque por turmas diferentes, algo não usual nas salas de aula. Esse agrupamento entre duas turmas diferentes era feito, em geral, com crianças da mesma idade, porém, em alguns casos com crianças de idades diferentes. Por exemplo, em diversas situações analisadas, a turma de 5 anos brincava com a de 6. Isso possibilita novas formas de relacionamentos para as crianças, inclusive podendo criar situações em que os mais velhos contribuem para a resolução de alguns problemas apresentados aos mais novos, como na prática de alguns jogos, aparentemente muito complexos para os mais novos.

Levando em consideração os estudos de Vygotsky (2001) percebemos que esta medida favorece o inter-relacionamento entre as crianças, já que a construção de sua personalidade está mediatamente relacionada com o tipo de interação social presente nas

diversas situações vividas por elas. Uma criança mais velha pode atuar como mediadora de determinadas atividades, auxiliando a criança mais nova a desenvolver habilidades impossíveis de se efetivarem de forma independente, potencializando, assim, seu desenvolvimento para um nível qualitativo superior.

Quanto ao número de alunos existentes por turma (20), nós o consideramos, mesmo quando duas turmas se juntavam nas atividades realizadas no parque, favorável à execução do trabalho das professoras, estando de acordo com as normas estabelecidas pelas *Referências para a Regulamentação das Instituições de Educação Infantil* (1998), que estabelece o número de crianças em salas de aula para cada professor da seguinte forma:

Crianças de 0 a 1 ano - 06 crianças/01 professor
Crianças de 1 a 2 anos - 08 crianças/01 professor
Crianças de 2 a 3 anos - 12 a 15 crianças/01 professor
Crianças de 3 a 6 anos - 20 a 25 crianças/01 professor

Sucintamente, por meio de uma análise crítica dos componentes da escola, podemos concluir que a instituição oferecia boas condições para a prática dos jogos infantis, assim como para que as crianças pudessem experimentar diversas vivências sócio-corpóreas em seu período pré-escolar.

3.1.1 Cuidados especiais

Antes do início das filmagens, dialogamos com as oito professoras responsáveis pelas turmas de crianças de 5 e 6 anos, sobre os principais objetivos da pesquisa, e quais os momentos em que estaríamos realizando a coleta de dados, buscando tranqüilizá-las quanto à nossa presença no parque. Ressaltamos que o trabalho não buscava condenar ou depreciar o trabalho das professoras, muito pelo contrário, pois um de nossos objetivos era valorizar as intervenções pedagógicas por elas realizadas.

Durante todo o transcorrer das filmagens o relacionamento com as professoras foi extremamente profícuo e proveitoso, na medida em que pudemos obter interessantes informações sobre o comportamento de várias crianças, fato facilitador no que tange à realização das posteriores análises sobre determinados acontecimentos. Além disso, filmamos

todas as cenas desejadas, não havendo restrições de qualquer professora, o que notadamente facilitou a construção deste trabalho. Entretanto, o receio das professoras quanto ao aparecimento nas filmagens apenas antecipou o seu término. Isso foi considerado por nós como natural, já que a câmera filmadora efetivamente inibe o comportamento das pessoas, principalmente, quando se está no ambiente de trabalho.

Após a preliminar conversa com as professoras iniciamos a coleta de dados. Uma das principais precauções tomadas durante as filmagens foi procurar chamar a atenção o mínimo possível das crianças durante a prática dos jogos. Porém, é inegável que nossa presença atrapalhava o andamento das atividades, principalmente, se levarmos em consideração que as crianças ficavam alvoroçadas ao perceberem a existência da filmadora, olhando constantemente em direção a ela durante a execução de seus jogos e brincadeiras.

Conseqüentemente, apesar de as professoras terem dito que em nenhum momento atrapalhamos o andamento das aulas, ficou claro que exercemos determinada interferência sobre as ações das crianças que, às vezes, esqueciam a presença da filmadora, mas não por muito tempo. Eram uma constante os pedidos para se verem no vídeo, algumas tentavam olhar sua imagem a todo custo, mesmo com a nossa negativa. Entretanto, este fenômeno é perfeitamente compreensível, já que nossa presença representava uma pessoa não habitual àquele ambiente, com um instrumento não comum no cotidiano das instituições infantis, gerando, conseqüentemente, grande curiosidade. Esse comportamento se apresentou inversamente proporcional ao tempo de filmagens realizadas na pré-escola, ou seja, quanto maior o tempo que ficava com as crianças, menor era sua curiosidade em relação ao funcionamento da câmera filmadora. Além disso, percebemos que muito do estranhamento ocasionado pela nossa entrada na pré-escola deveu-se ao fato de o pesquisador ser homem, cuja presença em um ambiente laborioso essencialmente feminino não passou incólume aos olhos das crianças, principalmente dos meninos que constantemente queriam conversar com o pesquisador sobre os mais diversos temas, fundamentalmente sobre os jogos de futebol. As perguntas: “que time você torce” e “filma eu” se constituíram como uma tônica no relacionamento entre os meninos e o pesquisador. Já as meninas se mostraram mais receosas nesse contato e dificilmente estabeleciam comunicação com o observador.

O foco principal das filmagens esteve direcionado ao inter-relacionamento assumido pelas crianças durante a execução de suas brincadeiras livres, ou seja, idealizadas e realizadas sob o comando das próprias crianças, não precisando, assim, necessariamente de

intervenções dos adultos para que pudessem se concretizar. Esse foco lançou suas luzes em algumas oportunidades para as intervenções realizadas pelas professoras, que ocorreram, principalmente, quando havia a existência de algum conflito ou desentendimento nas atividades praticadas pelas crianças. Sobre esse universo teceremos, no próximo capítulo, considerações acerca da produção, desenvolvimento e combate das manifestações preconceituosas por intermédio dos jogos infantis.

Nossas filmagens partiram do pressuposto inicial de que os jogos protagonizados e brincadeiras são atividades fundamentais na formação dos conceitos norteadores do comportamento social e da personalidade das crianças, já que se trata da atividade principal no período pré-escolar. Dessa forma, pode internalizar nas crianças diversos valores positivos, tais como: o respeito, a valorização das diferenças, a cooperação, como também, se for trabalhada conforme os ditames impostos por uma sociedade opressiva, classista e discriminatória, podem desenvolver a violência e a segregação em grupos, características marcantes desse tipo de sistema.

Assim, objetivamos mostrar que a inserção dos jogos no cotidiano escolar não se justifica por si só. Eles precisam estar inseridos em um contexto pedagógico crítico e emancipatório para render frutos satisfatórios quanto à sua utilização nas pré-escolas. Por isso, a importância em observar tanto os jogos e brincadeiras livres (que não deixam de ser mediados) das crianças, como a realização daqueles onde existem intervenções pedagógicas por parte das professoras.

Os instrumentos utilizados nas filmagens foram: uma câmera filmadora JVC: Compact Super VHS Camcorder, modelo: GR-SXM289UB, com fabricação brasileira; e 7 fitas JVC Compact VHS: EHG 30/ EP 90, produzidas no Japão. Além disso nos valemos de um caderno de anotações (diário de campo) para registrar alguns elementos não captados pela câmera por razões já expostas anteriormente.

As oito turmas de crianças entre 5 e 6 anos tiveram suas aulas filmadas, sendo que praticamente todas encerraram uma média de pelo menos 1 hora (60 minutos) de filmagem, muitas vezes, conjuntamente com a outra turma. As filmagens foram realizadas nos períodos da manhã e tarde e o tempo necessário para a coleta dos dados foi de dois meses, abrangendo desde a segunda semana de agosto de 2007, passando pela totalidade do mês de setembro e terminando na primeira semana de outubro. Durante esses dois meses totalizamos

628 minutos de filmagem, que representaram 10 horas e 28 minutos, registradas em 7 fitas VHS gravadas no modo EP.

Um complicador na realização da pesquisa residiu na existência de feriados em alguns dos dias livres do pesquisador e da chuva que nos visitou em algumas aulas. Talvez esse elemento também entre nas casualidades de uma pesquisa, descritas anteriormente.

Após a filmagem de cada aula assistimos à fita em casa, com o intuito de encontrar os aspectos mais interessantes para posterior análise. Assistimos a cada fita pelo menos três vezes: a primeira almejava interpretar os jogos infantis, a partir da totalidade das relações sociais, buscando retirar o maior número de situações possíveis para serem analisadas. O fato de assistir pela segunda vez às fitas esteve relacionado com a efetuação da transcrição dos acontecimentos coletados pelas filmagens. Foi, sem dúvida, a parte mais morosa e cansativa. Por fim, buscamos esmiuçar as situações que mais nos chamaram a atenção, fazendo comparações com outros acontecimentos e circunstâncias, objetivando o entendimento de um universo aparentemente caótico e fragmentado a partir de mediações teóricas e históricas. Foi assim que tentamos reconstruir a visão do todo como síntese de múltiplas relações, buscando não perder nenhum detalhe que contribuísse para o desenvolvimento do trabalho, enfatizando o movimento das ações e situações nas quais estavam inseridas as crianças, e cujas fontes necessitavam de debates e questionamentos.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo expressamos os resultados obtidos por intermédio da coleta de dados, que foram analiticamente agrupados em quatro categorias, a citar: *preconceito de gênero, preconceito de raça, preconceito de beleza e mediação.* As denominações das categorias gênero, raça e beleza antecedidas pelo substantivo preconceito deveram-se ao fato de nesta pesquisa não trabalharmos sociologicamente os conceitos em si de gênero, raça, ou

beleza, mas em analisarmos como esses elementos se configuraram como nexos mediativos na construção de manifestações preconceituosas. Assim, procuramos entender como o elemento gênero, tal como a raça e a beleza se encontravam presentes na produção do preconceito em pré-escolares e não como categorias de análise isoladas.

Em cada uma dessas categorias foram apresentados pequenos excertos retirados do processo de filmagem e da anotação em diário de campo, cujas situações consideramos imprescindíveis na compreensão e explicação de manifestações preconceituosas apresentadas por pré-escolares de 5 e 6 anos, durante a prática de sua atividade principal.

Tais categorias não podem ser vistas como estanques e independentes, pois a mediação, por exemplo, está presente em todas as formas de atividade humana, assim como o preconceito racial também pode se embasar em segregações vinculadas ao gênero ou a padronização de modelos de beleza. Em algumas circunstâncias, os excertos carregam a presença de duas ou até de três categorias. Por isso a separação das análises em categorias específicas deveu-se, principalmente, a finalidades didáticas.

Os pressupostos orientadores deste trabalho foram essencialmente três: 1) o primeiro pressupõe que os indivíduos constroem suas relações interpessoais embasadas no processo de apropriação e interpretação dos principais elementos constituintes da sociedade da qual fazem parte. Ou seja, nossa primeira premissa pressupõe que a forma de relacionamento social da criança tem sua gênese construtiva arquitetada externamente, e o exterior para a criança se resume ao binômio adulto/sociedade; 2) sendo assim, projetamos que na análise da prática dos jogos e brincadeiras infantis, principal atividade das crianças pré-escolares, já estivessem presentes algumas das manifestações opressivas notadas em uma sociedade estruturada sob padrões hierárquicos e hegemônicos, tais como o preconceito, a exclusão e uma competição segregadora e excludente; 3) por fim, como último pressuposto orientador, destacamos o fato de a qualidade das relações sociais apresentadas pelas crianças no trato com seus semelhantes estarem no início de seu processo formativo, portanto, não se encontravam cristalizadas, e uma boa interferência mediativa através de práticas educativas críticas e reflexivas podia contribuir para a contestação da validade de alguns padrões impostos pela sociedade e apropriados pelas crianças desde a pré-escola.

Destacamos que o primeiro pressuposto já foi descrito por Vygotsky (2000) e apresentado em nosso trabalho, encontrando eco em Marx (1987), para quem, o sujeito do conhecimento é sempre a sociedade, por isso, dela se deve partir em qualquer análise sobre

fenômenos humanos. O segundo apontamento reflete o estudo do pesquisador realizado em uma pré-escola da cidade de São Carlos no ano de 2005, cujo desenvolvimento demonstrou a existência de manifestações preconceituosas expressas por crianças de 6 anos na prática de jogos e brincadeiras sem a intervenção docente. Por fim, a terceira conjectura faz parte de um pressuposto básico em qualquer análise de corte dialético, a citar, a presença de movimento na sociedade. Esse raciocínio também pode ser encontrado em Engels (1976), que retrata o fato de os conceitos humanos se transformarem constantemente. Sem esse movimento, eles simplesmente deixam de ser humanos. Aqui, movimento não significa apenas o deslocamento de corpos no espaço, ou seja, uma grandeza física, pois concebemos o movimento como estando presente em toda a esfera terrestre, seja ela material ou espiritual. Por isso, o pensamento também está em constante movimento, assim como, a sociedade, as instituições e os seres humanos.

No complexo desses três pressupostos se arquitetam as duas hipóteses norteadoras da realização deste estudo sobre as possíveis manifestações preconceituosas expressas pelas crianças pré-escolares durante a prática de seus jogos e brincadeiras: 1) na pré-escola, as intervenções docentes se constituem como a principal ferramenta na ressignificação das relações sociais opressivas e embrionariamente preconceituosas assumidas pelos pré-escolares, as quais quando intencionalmente aplicadas elevam a esfera de inserção das atividades lúdicas para outro patamar qualitativo; 2) a outra hipótese deste trabalho reside no fato de supormos que a própria atividade lúdica, que materializa inequivocamente um processo comunicativo, também pode se configurar como uma ferramenta no combate a possíveis manifestações preconceituosas apresentadas pelas crianças. Isso apenas quando sua estrutura componente direcionar as relações assumidas entre pré-escolares para a consecução de objetivos comuns, ou seja, embasar-se em processos cooperativos. Assim, acreditamos que, além das intervenções docentes, as práticas lúdicas das crianças, em determinadas circunstâncias, também podem representar o papel de catalisadores na transformação de algumas relações opressivas, cuja mediação é executada pelos próprios participantes da atividade, nesse caso, os pré-escolares. Nas possibilidades transformativas desencadeadas pela conjunção desses dois elementos (intervenção docente e a própria atividade) situa-se nossa hipótese de estudo. Passemos a análise dos dados.

4.1. Preconceito de gênero

O conceito de gênero surge como uma resposta dada pela sociologia crítica, na década de 70 do século passado, às análises que, pautadas na diferença natural existente entre os sexos masculino e feminino, justificavam a desigualdade nas mais diversas esferas pelas quais homens e mulheres eram considerados na sociedade. Por isso, o conceito de gênero deve ser entendido como uma construção social cujo direcionamento buscava o estudo das desigualdades apresentadas por homens e mulheres em seu processo de inserção no cenário da história. Contudo, ao invés de explicar essas desigualdades por intermédio de uma variante biológica e naturalista, a categoria gênero, apesar de não desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, considera que, com base nelas, outras são edificadas pelo conjunto de valores estabelecido como dominante e interferem radicalmente na inserção social e nas possibilidades educacionais oferecidas aos homens e mulheres na esfera cotidiana, ou seja, transformam as diferenças de sexo em desigualdades sociais e culturais (LOURO, 1997).

Coerentemente, o conceito de gênero representa uma das ferramentas analíticas mais importantes nos estudos sobre quaisquer formas de manifestação preconceituosa, estejam elas materializadas em outras categorias como raça, religião, classe social, padrões estéticos etc., já que, no seio delas, existe uma inegável relação entre homens e mulheres.

A categoria gênero nos oferece subsídios sociológicos para a análise do papel ocupado por homens e mulheres nas esferas cotidianas e não cotidianas. De acordo com Hasenbalg (1979), tal como o critério de classe social e raça, o gênero se constitui como uma importante variável na explicação das desigualdades sociais.

Gênero, de acordo com Louro (1997), é uma categoria relacional na qual se delimita determinadas relações sociais hierárquicas e assimétricas que demarcam as possibilidades oferecidas para homens e mulheres em sociedade. Inegavelmente, os movimentos feministas tiveram uma importância basilar na construção desse conceito, porém, gênero não pode ser entendido como feminismo, como retrata Scott (1990), posto que sua estrutura compreensiva se edifica a partir da relação socialmente desempenhada entre homens e mulheres, e a luta entre eles certamente faz parte dessa relação.

De acordo com Scott (1990), a categoria gênero surge no cenário da história como uma conceituação que rompe as perspectivas sexistas existentes na ciência. Historicamente, a sociedade transformou as diferenças biológicas em desigualdades sociais,

determinando, na maioria das vezes, a ocupação de um local subsidiário pelas mulheres se comparadas aos homens.

Engels (1976) destaca a diferença transformada em desigualdade entre homens e mulheres como representando a consubstanciação da primeira prática discriminatória efetuada na sociedade. Para o referido autor (1976), enquanto as mulheres eram consideradas em pé de igualdade com os homens ou até em posição de hegemonia em relação a eles, não se notava a existência de discriminações na sociedade. Essas discriminações passam a se materializar a partir do momento em que o direito materno é substituído pela herança paterna. Posteriormente a esse movimento, o que temos observado é que continuamente as mulheres vêm recebendo tratos diferentes se comparadas aos homens ao longo de toda a história da sociedade ocidental e também da sociedade oriental. Assim, a diferença estabelecida socialmente entre os sexos (ou seja, não é de corte biológico) funda a primeira justificativa de desigualdade social, que coaduna na opressão das mulheres em relação aos homens.

Essas diferenças passam a se materializar na delimitação de espaços sociais específicos ocupados pelos homens e pelas mulheres e é sobre as mulheres que repercute seu maior peso opressor, reservando, a partir de então, sua inserção social nas esferas privadas, marcadas, principalmente, pelas atividades domésticas; contudo, aos homens, também foram destinados locais e práticas dos quais dificilmente poderiam fugir.

Em virtude destes elementos, para Scott (1990), o conceito de gênero representa uma maneira sociológica e crítica de interpretar historicamente as diferenças arquitetadas sobre os homens e mulheres na sociedade, as quais não podiam, e não podem ser explicadas por variantes biológicas ou naturalistas. De acordo com Scott (1990), os estudos sobre gênero se restringiram, na grande maioria das vezes, a estudar as formas de opressão pelas quais as mulheres foram e são submetidas. Todavia, esse direcionamento tropeça no esquecimento de que o gênero se configura como uma categoria relacional que tem como pressuposto o estudo dos homens e mulheres em seu processo de inserção, e não isolamento, na história. Não há como analisar as mulheres separadamente dos homens, sendo a recíproca verdadeira. É nessa relação que se situa a proficuidade dos estudos que trabalham com a categoria gênero.

Por isso, para Scott (1990), gênero é uma categoria analítica útil a toda a história da humanidade, e não somente a história das mulheres, pois sua abrangência possibilita o estudo de diversas desigualdades, hierarquias, opressões e discriminações no

conjunto das relações sociais. Pode lançar reflexões sobre a história das mulheres em particular, assim como a dos homens, entretanto, esse particular precisa ser cotejado pelo geral, que nesse caso é dado pela contínua relação existente entre homens e mulheres.

Assim, estudos de gênero não são sinônimos de estudos sobre as mulheres, contudo, devido a elas historicamente ocuparem um menor espaço nas mais diversas relações desenvolvidas nas esferas públicas, é sobre este conjunto de discriminações que a maioria dos estudos sobre o gênero tem incidido suas análises.

Gênero é uma categoria que se constitui a partir das diferenças destinadas aos homens e mulheres no processo de inserção e enraizamento social, diferenças que se estendem desde o papel ocupado por cada um nas esferas laboriosas, até as possibilidades de realização de atividades lúdicas, artísticas, literárias, que se materializaram em desigualdades e exclusão. Destarte, como nos alerta Scott (1990), o processo de relação social e comunicativo assimétrico realizado entre homens e mulheres produziu significados restritivos sobre as práticas que poderiam ser realizadas por um homem ou uma mulher. Exatamente aqui a categoria gênero encontra terreno fértil para suas empreitadas analíticas, uma vez que podemos perceber cristalinamente o quanto as diferenças naturais existentes entre homens e mulheres são recrudescidas pela sociedade e materializadas em desigualdades na apropriação e objetivação cultural, mediante um conjunto de dogmas hierarquicamente estabelecidos.

Valendo-nos de Guimarães (1999), percebemos que nesse universo de limitações o preconceito se insere nas relações entre homens e mulheres, uma vez que sua justificativa visa a transformar em natureza um produto social e arbitrariamente construído, como a desigualdade entre homens e mulheres. Nas palavras do referido autor (1999, p.145), este trabalho

> (...) visando transformar em natureza um produto arbitrário da história encontra neste caso um fundamento aparente nas aparências do corpo, ao mesmo tempo que nos efeitos bastante reais, produzidos nos corpos e nos cérebros, isto é, na realidade e nas representações da realidade, pelo trabalho milenar de socialização do biológico e de biologização do social que, invertendo a relação entre as causas e os efeitos, faz uma construção social naturalizada (os hábitus diferentes produzidos pelas diferentes condições sociais socialmente produzidas) aparecer como a justificação natural da representação da realidade.

Por intermédio da naturalização das desigualdades existentes entre mulheres e homens é que o preconceito contra o gênero edifica toda sua estrutura "conceitual", cuja funcionalidade se direciona para restrição e limitação de oportunidades oferecidas para homens e mulheres em contextos e atividades específicas. Restrição que, reiteramos, não ocorre apenas contra as mulheres, as quais historicamente foram obrigadas a interiorizar valores como a obediência, a submissão, a ternura, o capricho etc., apesar de ser sobre elas que se depositaram a grande maioria das opressões e limitações arquitetadas pelo preconceito contra o gênero. Os homens também são afetados por um conjunto de constructos sociais que demarcam restritivamente o local por eles ocupado nas mais diversas atividades sociais, fato que nos permite repensar o conceito de masculinidade.

Repensar a masculinidade significa considerar não apenas as diversas formas de controle estabelecidas pelo masculino, mas também aquelas estabelecidas sobre o masculino. Assim, se é fato que historicamente os homens possuem um maior campo de liberdade na realização de suas ações, muitas das quais com objetivos discriminatórios em relação às mulheres, também é fato que essa liberdade masculina se edifica sob um conjunto de significados delimitadores do que é ser homem na sociedade. Para Louro (1997), a afetuosidade, a meiguice e a ternura não se configuram como valores constituintes dessa significação, em contrapartida, características como a agressividade, a virilidade e a autoridade são glorificadas como valores inerentes ao masculino, ao ser homem.

Coerentemente, não podemos nos esquecer de que homens e mulheres, além de biologicamente definidos, também recebem uma conceituação social, historicamente variável e em constante processo de transformação. Logo, o próprio conceito de homem e de mulher não deve ser entendido de forma atemporal. Ser mulher nas sociedades contemporâneas é um processo muito diferente do que aquele realizado na Antiguidade. Essa contínua alteração dos valores que norteiam o comportamento dos mais diversos indivíduos em sociedade deve ser redimensionada com as crianças, a fim de que estas tomem conta da historicidade e mutabilidade do complexo de significações erigido em determinado contexto social, cultural, político e material

Excerto 1G: As crianças brincavam espalhadas pelo parque realizando um sistema de rodízio quanto à utilização dos brinquedos, cuja gênese foi implantada pela professora a fim de evitar a monopolização de alguns brinquedos por determinadas crianças. Isso produziu importantes aprendizagens para as crianças, na medida em que todas se viam obrigadas a experimentar os mais diversos movimentos oferecidos pelos

brinquedos existentes no parque. Logo após essa inicial experimentação, a professora deixou os alunos brincarem livremente. Em certo momento, um grupo de 10 meninas acompanhadas por 4 meninos resolveram realizar um casamento no parque. Definiram a casinha como o castelo, escolheram o noivo, o padre, o fotógrafo e o padrinho, assim como a noiva (posição social muito disputada, e que necessariamente deveria estar vestida de branco), a madrinha, e as moças que aguardariam a noiva jogar o buquê de flores (um ramo de flor). O processo do casamento foi marcado por rezas do padre, choro, atraso da noiva e briga pelo buquê de flores, enfim, o desenvolvimento da brincadeira transcorreu de maneira muito similar àquilo que encontramos em um casamento verídico, entretanto, transformado para atender às exigências e necessidades das crianças. Nessa mesma turma, em uma aula posterior, Ingrid foi impedida de arbitrar uma partida de futebol realizada entre os meninos, pois esta "não era uma tarefa de menina," fala de Clodoaldo. *(08 de agosto de 2007, Turma E, 5 anos)*

O elemento lúdico se configura como um objeto de investigação sociológica, quando este possibilita que seus participantes se apropriem de um conjunto de significações expressas pela sociedade mediante sua interação com a totalidade das relações sociais. Mas qual a real ligação existente entre esse "casamento infantil" e a inserção da criança em determinada cultura social?

A resposta a essa pergunta nos é dada por Leontiev (1988a) e Elkonin (1998), quando caracterizam o surgimento da atividade lúdica infantil como estando relacionada à resolução de uma contradição aparentemente insolúvel, qual seja: o desejo de dominar o ambiente à sua volta e a impossibilidade efetiva dessa ação se concretizar cotidianamente. A criança resolve esse aparente paradoxo por intermédio de seus jogos, é neles que se dá a solução entre a vontade e a impossibilidade de agir.

Nesse excerto, a impossibilidade da execução de um casamento real entre crianças é substituída pela criação de um universo lúdico pelo qual elas se apropriam das principais funções existentes na prática cultural conhecida como casamento. Aqui reside o sentido da prática, relacionada ao motivo, e o significado, vinculado ao complexo de apropriações pelas quais a criança, mediante a construção dessa situação imaginária (o casamento), entrará em uma nova esfera de relações sociais.

Por intermédio desse universo protagonizado, as crianças se apropriam de algumas das principais características componentes de uma dada cultura, contribuindo, assim, para que construam suas idéias sobre uma grande multiplicidade de elementos constituintes da vida social e enraízem os modelos de comportamentos aceitos ou reprovados pela sociedade. Esse processo de construção gnosiológica é um dos requisitos elementares para a inserção e

aceitação da criança em seu meio externo. Assim, os jogos ampliam os rígidos limites impostos pelos adultos quanto às possibilidades de inserção da criança na sociedade, funcionando como verdadeiros catalisadores no processo de aprendizagem e construção humana.

Por isso, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o jogar representa muito mais do que um simples passatempo, pois experimentando sua prática a criança efetivamente se socializa de forma ampla e universal. A prática dos jogos possibilita que as crianças desenvolvam relações sociais entre coetâneos com o mesmo centro de interesse e prestígio social, e com um conteúdo de atividades normalmente inacessíveis diretamente a elas. Somente assim as crianças podem se inserir em um mundo em que as relações mais complexas deixam de ser, por natureza e inevitavelmente, assimétricas, como é nítido no contato desenvolvido entre crianças e adultos (FERNANDES, 2004). Dessa forma, durante os jogos e brincadeiras, as crianças alargam suas áreas de contatos e conhecimentos, além de aprenderem de uma maneira não hierárquica e estratificada o significado de algumas das principais relações, conceitos e significados humanos.

Logo, quando as crianças se casaram no parque, mais do que se divertirem, elas se apropriaram de alguns elementos existentes na sociedade adulta, como a necessidade do padre ser homem, a importância em pegar o buquê jogado pelas noivas para as mulheres solteiras, o imperativo de a noiva vestir branco no casamento. Enfim, a criança imitou um conjunto de significados expressos comumente pela sociedade da qual faz parte.

Ao observarmos o desenrolar do “casamento entre as crianças” percebemos o quanto de reprodução existe nessa atividade lúdica realizada sem intervenção adulta, uma vez que as crianças foram levadas por suas dramatizações a agirem e pensarem de acordo com os padrões consagrados pela sociedade, assumindo posteriormente seus valores como sendo absolutos e inquestionáveis. Quando se iniciou a dramatização e ficou estabelecido que o padre representaria um de seus personagens principais, um conjunto de meninos se apresentou para sua realização, não havendo qualquer menina que se candidatasse a assumir essa função.

Assim como, quando em um jogo de futebol se precisou de um árbitro para a realização da partida, a única menina que se dispôs a realizar tal função foi logo rechaçada pelos meninos, não podendo assumir esse posto, pois de acordo com Clodoaldo, ser árbitro de futebol não é coisa de menina (um olhar atento pela história “confirma” a posição de Clodoaldo, pois em toda a história das Copas do Mundo de futebol masculino, que começa no

ano de 1930, nunca houve uma mulher que tivesse apitado uma partida). Guardadas as devidas proporções, esse raciocínio se estende para a imperiosidade em uma dramatização de um homem desempenhar o papel de padre, cujas bases constituintes são totalmente empíricas, retiradas do contexto social.

Coerentemente, as crianças assumem papéis sociais que para elas representam a corporificação de uma situação natural. Desde a mais tenra idade, os meninos e as meninas são praticamente obrigados a assumirem papéis cristalizados, os quais exercem interferência mediata na construção dos estereótipos e práticas preconceituosas. Na prática do casamento, por exemplo, a menina não se apropria apenas da necessidade de a noiva vestir branco, mas de todo o conjunto de relações sociais que caracteriza o papel da esposa, como a submissão ao marido, o menor local ocupado nas esferas laboriosas etc. Tal como o menino que interpreta e assume o papel do padre, também se apropria de um conjunto de relações que determina o que é ser padre na sociedade.

Os dois exemplos apenas ilustram como, desde a mais tenra idade, as crianças se apropriam e interiorizam os mais diversos papéis sociais destinados a homens e mulheres na sociedade. Esse processo de imitação reproduz as mais diversas práticas e, em algumas circunstâncias, alguns estereótipos, como verdades absolutas e inquestionáveis. Essa representação protagonizada, quando se baseia na cristalização dos papéis sociais desempenhados na esfera cotidiana empobrece a capacidade de abstração e imaginação infantil, promovendo o enraizamento acrítico ao ambiente externo, por isso, precisa ser redimensionada mediante intervenções críticas, que na pré-escola são desempenhadas principalmente pelas professoras.

Para realizar esse processo de reflexão crítica a professora deve ter como ponto de partida a observação de como as crianças constroem nas atividades lúdicas “livres” suas relações sociais, que oferecem indícios sobre o processo de aprendizagem pelo qual estão se apropriando dos mais diversos papéis sociais. A partir de então, terá maiores subsídios para discutir, por exemplo, como esses papéis sociais se constroem continuamente e, porventura, como limitam as possibilidades de inter-relação entre os seres humanos, por se tratar de papéis rígidos e unilaterais. Nesse ponto reside a importância dos jogos e brincadeiras realizados sem a intervenção das professoras na pré-escola (“livres”) e da atividade de observação docente, fundamental para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

Se entendermos o preconceito como a materialização de práticas que rotulam pejorativamente a diferença mediante um conjunto de estereótipos que não se sustentam empiricamente, veremos que não há qualquer indício de preconceito nas ações desenvolvidas pelas crianças na dramatização do casamento, mas apenas a imitação de determinada prática social de base profundamente empírica. Afinal, o fato de o padre ser homem não contradiz as experiências das crianças, muito pelo contrário, as afirmam.

Assim, a problemática dessa atividade protagonizada não se situa no fato de o personagem do padre ser necessariamente ocupado por um homem, mas, sim, em se considerar essa situação, conjuntamente a uma série de outros papéis sociais, como algo natural, a-histórico, cristalizado. Essas mediações cotidianas não devem ser assumidas integralmente pelas professoras, colocando-as sob um julgamento posterior, fato que eleva a possibilidade de contestação dos fenômenos historicamente construídos.

O fato de questionarmos a rigidez pela qual se compõe a distribuição dos papéis sociais destinados a homens e mulheres nas esferas cotidianas e não cotidianas nos obriga inequivocamente a pensar sobre a diferença entre os gêneros e na forma como ela vem sendo tratada historicamente, ou seja, nos orienta a "desnaturalizar" alguns elementos supostamente considerados como eternos.

Muitos destes elementos inquestionáveis, que no início parecem assumir uma estrutura inocente, posteriormente se materializam em práticas preconceituosas, discriminatórias e segregacionistas, carregando consigo um juízo prévio e negativo dos componentes característicos de determinada raça, gênero e posição social. Em virtude desses elementos, destacamos o caráter imprescindível de que na escola as atividades realizadas pelas crianças não se conformem a dogmas naturalistas, já que estes representam um dos elementos essenciais das manifestações preconceituosas, e carregam composições gnosiológicas de difícil transformação.

Considerando o processo de formação das jovens gerações por intermédio dos jogos e brincadeiras, Fernandes (2004) destaca que seu direcionamento tende a ser conservador na maioria das vezes, uma vez que as crianças se apropriam cotidianamente dos significados e conceitos postulados pelos setores hegemônicos da sociedade, da tradição, do já cristalizado. Por isso, sem mediação, os jogos costumam atuar desfavoravelmente no questionamento das principais agruras existentes na sociedade. Transformar essa rota normativa não é das tarefas mais fáceis, todavia, destacamos como elemento basilar para a

contestação desse sistema de naturalização do que é socialmente construído, a arquitetura de um complexo crítico de mediações alavancado pela educação sistemática (escolar), cuja função socializadora permite ampliar a rigidez do meio social imposto às crianças, edificando, assim, novas maneiras de humanização e uma inserção reflexiva e crítica do indivíduo ao meio externo. Essa, em nossa opinião, é a essência do processo educativo, o qual, de acordo com Saviani (1996, p.74) se define:

> (...) pelo ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, isto é, um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente, mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um *hábitus,* ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, conseqüentemente, de uma *segunda natureza* construída pela educação sobre a base da *primeira natureza* transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea.

A produção dessa humanidade, que não pode ser concretizada pelos pré-escolares de maneira individual, configura-se por aquilo que Heller (1970) denomina de elevação à esfera humano-genérica, adentrando nas raízes da estrutura da vida cotidiana e, assim, transformando a própria maneira como a criança intervém nessa realidade.

Excerto 2G: Em uma aula com a turma de 5 anos, a grande maioria dos alunos se dividiu em grupos de 4 ou 5 crianças para a realização de alguns jogos. Esse processo divisório se estruturava basicamente a partir do gênero de cada criança, pois em geral os meninos não se misturavam às meninas e vice-versa, porém, no sentido inverso o esquema não era tão rígido e segregador, uma vez que as meninas se mantinham na maior parte das vezes abertas a inserção dos meninos em seus jogos, todavia, poucos reivindicam a participação nos grupos geridos por elas. Curiosamente, esse comportamento foi observado em quase todas as turmas analisadas, ou seja, quando as crianças podiam se dividir livremente dificilmente prezavam pela construção de um grupo maior, muito pelo contrário, pois o que se notava eram grupelhos com no máximo 5 crianças. Ainda em relação aos grupos, também notamos que além da divisão existente entre meninos e meninas, em alguns desses agrupamentos havia uma nova separação baseada em outros elementos, tais como habilidades atléticas, cor da pele, tipo de cabelo, padrões corporais, os quais são comentados na seqüência do trabalho. (09 de agosto de 2008, Turma F, 5 anos).

A separação entre meninos e meninas deve ser encarada sob duas perspectivas: 1) uma predisposição para formarmos nossas amizades com as pessoas do mesmo sexo; 2) a construção de um ambiente social que não valoriza o relacionamento entre homens e mulheres (exceto em sua vertente amorosa), muito pelo contrário; desde a mais tenra idade, cria barreiras quanto a esse relacionamento. Essas duas perspectivas não se excluem, aliás, é na relação entre elas que se dá a divisão das crianças em grupos separados pela categoria gênero. Sobre a primeira hipótese nada podemos acrescentar nesse estudo. Nossas análises focam suas atenções sobre a segunda hipótese.

Certamente a separação entre meninos e meninas não começa a ser realizada na idade escolar, tendo uma pré-história de desenvolvimento. Pré-história essa que começa a ser edificada desde nosso nascimento, manifestando-se já no momento em que a menina é vestida por um macacão rosa e o menino por um azul. As diferenças construídas sobre o masculino e o feminino a partir daí ganham novos contornos para além da esfera biológica. Os presentes passam a ser diferentes para meninos e meninas (bola e boneca talvez representem bem essa ilustração), o tratamento dos pais para com as crianças de gênero oposto (não podemos mais falar apenas de sexo oposto), mesmo que de forma imperceptível e inconsciente, também é diferente: os meninos devem ser valentes, destemidos, gostar de esportes, já as meninas devem ser dóceis, delicadas e preferir as brincadeiras desprovidas de contatos corporais.

Além desses elementos, hodiernamente alguns programas de televisão acirram ainda mais essa relação, não mais natural, mas socialmente construída. Tomemos como exemplo o programa da Xuxa. Críticas a parte, uma parcela das crianças de 1ª e 2ª série com quem convivo na escola em que leciono diz assistir a esse programa, algo que deve ser repetido nas esferas pré-escolares. Se observarmos atentamente, toda a estrutura desse programa está direcionada não apenas para a divisão entre meninos e meninas, mas, sim, para o acirramento dessa divisão mediante competições em que apenas um dos grupos sairá vitorioso. São meninos versus meninas, a força contra a sensibilidade e a delicadeza, a esperteza contra a obediência. Quem ganhará esta disputa?

É sobre esse universo que as crianças constroem suas relações sociais, coerentemente. Não é de se estranhar que quando chegam à pré-escola preferem se comunicar com as crianças do mesmo gênero. Seria intrigante se fosse diferente, pois as comunicações desenvolvidas pelas crianças se utilizam das esferas cotidianas para se constituírem, as quais

tendem a acirrar as competições existentes entre homens e mulheres, quando não mediadas criticamente.

Não bastasse isso, quando chegam à idade pré-escolar ou escolar, meninos e meninas continuam a ser tratados diferentemente, o que acirra ainda mais esse histórico processo de segregação por gênero. Desde o momento da entrada na pré-escola pesquisada, as crianças se dividiam em duas filas: uma para os meninos, outra para as meninas, não podendo haver qualquer inter-relação entre as filas (algo que acredito se repetir na grande maioria das instituições pré-escolares e no Ensino Fundamental até a 4ª série). Divididas em fila seguiam até o parque ou a sala de aula, sendo que a entrada em qualquer dos recintos ocorria da seguinte maneira: primeiro as meninas, depois os meninos, invariavelmente os últimos a entrarem no parque ou na sala de aula.

Assim, a escola, além da sociedade, também cria um conjunto de estereótipos que demarcam a posição social desempenhada pelos meninos e meninas nas relações sociais transcorridas em seu interior. As meninas são vistas como mais comportadas e meigas, em contrapartida, os meninos, como nos mostra Souza e Altmann (1999), são vistos na sala de aula como bagunceiros, inquietos, o que dificulta possíveis intervenções pedagógicas sobre eles. Vários outros estereótipos são encontrados nas práticas desencadeadas nas salas de aula, tais como: os meninos são bons em matemática, já as meninas em português; as carteiras do fundo nas salas de aula são reservadas quase que exclusivamente aos meninos que, quando sentam na frente, pela sua inquietude, atrapalham em demasia o trabalho das professoras; menino muito quieto, coitado, deve estar com algum problema; menina bagunceira é pior ainda, parece homem. Como professor do Ensino Fundamental, percebo o quanto essas rotulações se encontram presentes cotidianamente nas práticas pedagógicas, às vezes expressas pelos professores, pela diretora, ou pelos próprios alunos. Esse conjunto de valores sustentados de forma dogmática e acrítica, mesmo pelas instituições comprometidas com a historicização do conhecimento, impede que meninos e meninas construam relações dialógicas entre si, dificultando a realização de uma prática pedagógica baseada na alteridade e na valorização das diferenças.

Como decorrência desse complexo de mediações pelo qual estamos envoltos, cada vez mais observamos no comportamento humano uma tendência a fragmentação das crianças em grupos segregados pela categoria gênero e o acirramento nas relações competitivas existente entre homens e mulheres desde a mais tenra idade. É claro que as

atitudes cooperativas existem e sempre existiram em toda a história do gênero humano. As próprias crianças demonstravam isso quando faziam questão em ajudar uma colega portadora de necessidade especial a entrar na escola. Porém as atitudes cooperativas foram nitidamente menos observadas do que as competitivas, que necessariamente não segregam seus sujeitos, pois a competição, quando bem dimensionada, atua como elemento favorável no desenvolvimento humano.

Contudo, quando a competição nos leva a construir relações que separam os meninos das meninas, esta certamente atua mais em sua vertente predatória e excludente do que em sua forma enriquecedora. Portanto, ao se inserir em um espaço social opressivo, os jogos e brincadeiras praticados pelas crianças não fogem a algumas dessas características individualistas expressas hodiernamente, muito pelo contrário, apropriam-se delas e as transformam em conteúdos de sua prática.

Nesse ambiente segregador, as possibilidades de apropriação educacionais, artísticas, estéticas e lúdicas não são as mesmas para meninos e meninas. Sobre elas recai a maioria dos estigmas arquitetados nas relações entre homens e mulheres, as quais são constantemente tolhidas pelo meio que as circunda. E o impedimento de inserção na sociedade, no caso humano, significa sua desumanização, já que partimos da sociedade para construir qualquer conhecimento.

Coerentemente, a professora precisa estar atenta para que durante suas práticas pedagógicas não assuma esse conjunto de mediações que oprimem as possibilidades de relacionamentos entre meninos e meninas que são manifestados pelas crianças em suas atividades lúdicas. Essas mediações assumidas acriticamente, apesar de serem proveitosas no enraizamento do sujeito na realidade externa, mostram-se extremamente pobres na compreensão e transformação deste. Assim, as mediações que permitem às crianças construírem seu universo imaginário à semelhança das esferas cotidianas não são as mesmas daquelas realizadas no espaço escolar, cujo direcionamento crítico deve buscar entender as justificativas que sustentam determinados fenômenos sociais, visando que as crianças não se sintam aprisionadas pelos conhecimentos transmitidos cotidianamente.

Sobre quais mediações devem ser realizadas no combate à segregação embasada na categoria gênero, respondemos todas aquelas que favoreçam um relacionamento mais profícuo entre meninos e meninas, que os coloquem em situações que envolvam sua atuação conjunta para a consecução de um objetivo comum. No caso das atividades lúdicas,

os jogos coletivos quando bem dimensionados podem conter esse gérmen de crítica à segregação, posto valorizar a cooperação entre os participantes. Defender a cooperação e a solidariedade também significa apreciar as diferenças dos sujeitos como constituintes da beleza de formas e cores representativas dos seres humanos.

Vygotsky (1993) ressalta que quando experimentamos as diferenças de uma forma viva e intensa enriquecemos as próprias faculdades psíquicas já amadurecidas. Por exemplo, quando um menino e uma menina com níveis distintos de aprendizagem se relacionam para a resolução de um problema comum, tanto o menino, que possui menor domínio nesse campo conceitual, como a menina, com maior domínio na execução dessa atividade, elevam para outro patamar seu nível de desenvolvimento. O menino porque pode experimentar conhecimentos inacessíveis a ele autonomamente, já a menina, ao atuar com o menino na solução do problema, tem obrigatoriamente que pensar em uma maneira de fazê-lo de forma que o menino também a entenda, o que certamente eleva seu domínio sobre os próprios conhecimentos exigidos para a realização da atividade, ou seja, ambos se enriquecem no contato com a diferença. Acreditamos que algo similar deva ocorrer quando meninos e meninas são colocados conjuntamente para a realização de atividades lúdicas. Dessa forma, a diferença, ao invés de impedir a construção de uma aliança solidária entre os homens, fortalece-a, promove-a.

Excerto 3G: ... Sempre mais competitivos e excludentes, os meninos justificavam a não aceitação das meninas em seus grupos como estando relacionada à falta de habilidade delas na realização dos jogos. Pedro achava impossível jogar futebol com Samanta (que sempre queria jogar), já que todas as meninas eram muito ruins e atrapalhariam o jogo. Essa opinião foi compartilhada por Hugo, Jorge, Renato e José. No grupo das meninas, raramente se notavam meninos participando de suas atividades, com exceção de Vitor Sérgio, que preferia brincar de jogos protagonizados, realizados essencialmente pelas meninas. Esses jogos (brincadeiras de casinha, papai e mamãe) eram considerados pela maioria dos meninos como coisas de maricas, pois eram "brincadeiras muito paradas" (fala de Jorge). (03 de outubro de 2007, Turma G, 6 anos).

Notamos que nessas atividades lúdicas, de forma geral, ao invés de haver uma maximização nos inter-relacionamentos entre meninos e meninas, ocorria a presença marcante da diferenciação entre os sexos. Diferenciação essa que aguçou ainda mais a expressão meninos de um lado, meninas de outro, superando, por conseguinte, uma possível predileção natural do ser humano a se relacionar mais livremente com pessoas do mesmo gênero devido

ao enfrentamento de questões similares na vida cotidiana, para se inserir em um campo de conflito entre grupos opostos.

De acordo com Souza (2004), desde a mais tenra idade, os meninos e meninas vão sendo diferenciados paulatinamente por diversas maneiras: roupas, formas de comportamento, cores prediletas. Às meninas sempre mais cuidadosas se valem de laços no cabelo, brincos, batons, tons rosa, enquanto os meninos são induzidos a preferir certas cores (como o azul), e determinados brinquedos (bolas, carros, aviões, piões, dentre outros).

Seguindo essa linha de raciocínio, para Louro (1997), as mulheres, desde pequenas, são educadas a evitar as atividades que envolvam contatos físicos. Sobre essa perspectiva se construíram os ideais de feminilidade, o qual se pauta na suposta fragilidade física e na graciosidade das formas femininas. Assim, na infância, as meninas aprendem a proteger seus corpos e a ocupar um espaço muito restrito quanto às possibilidades de movimentação espacial e territorial.

Portanto, enquanto a socialização das meninas se edifica sob um corpo dócil e frágil. Quanto aos meninos esses valores se invertem, pois se aprecia o corpo forte, viril, audacioso. Coerentemente, tanto os corpos masculinos e femininos, como as formas de inserção dos homens e mulheres na sociedade são produtos de uma construção histórico-cultural, cuja gênese recebe traços marcantes da variável gênero.

Sendo assim, o ser humano não nasce humano, mas se constrói como humano. Esse raciocínio pode ser transposto para a edificação dos arquétipos definidores do ser homem e mulher na sociedade. Nascer mulher não é suficiente para se tornar uma, ser mulher significa viver sobre determinadas situações e se apropriar de alguns pressupostos básicos, tal qual o homem não nasce homem, mas torna-se homem. Os jogos continuam esse processo segregador, impondo uma maneira de agir para meninos e meninas que deve ser seguida sob a ameaça da criação de rótulos pejorativos para seu referido comportamento na sociedade. Como nos alerta Fernandes (2004), os meninos podem ser taxados de maricas, bichas e as meninas de molecas, machões, situações que encontraram eco nas filmagens realizadas em nosso trabalho.

Excerto 4 G: Samanta era constantemente chamada por Renato de moleca, o qual achava um absurdo uma menina ficar jogando futebol. Estereótipos mais cruéis recebia Vitor Sérgio, rotineiramente chamado de mulherzinha, bicha, viadinho (fala de Hugo) pelo fato de preferir brincar com as meninas conjuntamente a brincar com os meninos.

Por todas essas características, a maneira como a criança se insere na esfera cotidiana e os espaços oferecidos pela sociedade quanto a esse processo introdutório exercem interferência marcante na construção de sua personalidade, nos tipos de relações sociais assumidas por elas e nas possibilidades de desenvolvimento oferecidas aos meninos e meninas durante sua trajetória de vida.

Nossa percepção ao analisar os jogos e os movimentos realizados pelas crianças pré-escolares, de maneira geral, nos forneceu elementos para supormos que as meninas estão experimentando uma quantidade significativamente reduzida nas possibilidades de movimento humano se comparado àqueles realizados pelos meninos. O medo do contato físico e a suposta fragilidade têm, em nossa opinião, coadunado com a configuração não de um corpo feminino, mas, sim, de um corpo submisso e passivo aos ditames impostos por raciocínios machistas[10] e discriminatórios.

Para Souza (2004), desde a Antiguidade, o papel da mulher foi constituído a partir de sua submissão em relação ao homem, resquícios de interpretações bíblicas e essencialmente masculinas, as quais destinaram aos corpos femininos parcos e limitados movimentos. Foi nesse complexo que se edificaram rótulos sobre uma suposta fragilidade da mulher se comparada ao homem, principalmente no que se refere à sua débil constituição física.

O caminhar na história nos mostra que algumas práticas sociais relegaram as mulheres a um segundo plano em relação ao papel desempenhado pelos homens na esfera cotidiana. Recorrendo a Engels (1980), percebemos que o próprio casamento foi uma prática social fundamental para a subordinação da mulher ao homem, pois sua efetivação não concretiza a igualdade entre ambos, mas encerra de maneira formal a suposta superioridade masculina, já que o marido se torna o dono da mulher. Contudo, esse entendimento de casamento não pode ser transposto integralmente para os dias atuais, uma vez que as mulheres conquistaram um espaço de liberdade inegável nas mais diversas relações humanas, inclusive, nas relações matrimoniais.

---

[10] Machismo pode ser definido como o conjunto de condutas — construídas, aprendidas, e reforçadas culturalmente — que determina o papel masculino como estando em situação de sobreposição em relação ao feminino, objetivando, assim, reduzir as possibilidades concretas de ascensão social das mulheres, principalmente através da limitação dos espaços destinados à atuação feminina, por isso, trata-se de uma atitude preconceituosa.

Para Marx (1987), a relação do homem com a mulher é a mais natural do ser humano, e através de sua análise qualitativa podemos notar até que ponto a sociedade efetivamente se humanizou. Por isso, o fato de as mulheres ocuparem uma posição inferior quanto às possibilidades de movimentação na sociedade (entendida em seu sentido mais amplo), não significa pouca coisa, mas a própria constatação da fragmentação e do parco desenvolvimento experimentado pela humanidade na constituição de suas relações sociais.

É claro que não podemos negar os avanços obtidos pelas mulheres nas sociedades atuais, principalmente no que diz respeito à conquista de novos postos de trabalho e a um aumento flagrante em seu nível de escolaridade, que já supera os obtidos pelos homens. Porém as mulheres ainda continuam recebendo remunerações inferiores àquelas destinadas aos homens, principalmente, quando estão em pé de igualdade com eles, possuindo o mesmo grau de escolaridade (SAFFIOTI, 1976).

No inter-relacionamento de todas essas conjunturas é que devemos entender os aspectos subjetivos e objetivos dos processos de exclusão social sofridos pelas mulheres ao longo da história, muitos dos quais se mantêm vivamente presentes em nossa sociedade até os dias atuais. Todavia, a designação extremamente pejorativa de Vitor Sérgio nos mostra que as marcas e estereótipos construídos pela sociedade também se inserem no universo masculino, e quando os meninos se destacam dessa lógica homogeneizante são logo taxados pejorativamente. Sobre essas relações dogmáticas é que os estudos sobre o gênero devem se inserir, buscando contestar a estrutura cristalizada e discriminatória pela qual esses conceitos se inserem nas esferas cotidianas, materializadas também nas atividades lúdicas escolares.

A existência dessas situações pode se configurar como um bom ponto de partida para a professora contestar a suposta desigualdade natural entre homens e mulheres, desigualdade que estabelece relações hierárquicas entre o masculino e o feminino e que deságuam em práticas discriminatórias geradoras de exclusão social.

Foi ponto comum no transcorrer dos jogos praticados pelas crianças o fato de as diferenças construídas entre o gênero masculino e feminino (trajes, habilidades motoras, relações corporais) estabelecerem um padrão de desigualdade entre as oportunidades oferecidas aos meninos e meninas durante a prática e escolha dos jogos infantis. Essa separação gerou atividades diferentes para as meninas e meninos, as quais foram escolhidas de acordo com as habilidades prévias que caracterizam a construção do feminino e do masculino na sociedade. Os meninos, devido à suposta virilidade, preferiam jogos com grande

contato corporal, representados de forma típica pelos esportes. Já, as meninas, pela ternura, docilidade e fragilidade praticavam atividades dramáticas relacionadas à encenação de papéis sociais, tal como o casamento anteriormente demonstrado, e brincadeiras de casinha, comidinha, papai e mamãe.

Por todas essas características, não há como negar que a escolha de determinados tipos de jogos sofre outras interferências além da predileção apresentada por cada criança em sua prática. Gostar de esportes competitivos é encarado quase como uma obrigação para os meninos, conseqüentemente, as relações sociais tracejadas no transcorrer dessas atividades também se constroem a partir de um imaginário popular fortemente enraizado nos meninos e meninas desde a pré-escola. Paulatinamente as mediações apropriadas pelas crianças mediante seus jogos vão configurando uma realidade opressiva e discriminatória, cuja concretização se manifesta em práticas preconceituosas de exclusão da diferença nas comunicações sociais e corporais assumidas e vivenciadas rotineiramente pelos meninos e meninas.

Ao utilizar um recorte de Marx (1977), percebemos que durante a prática dos jogos infantis as crianças entram em determinadas relações com seus semelhantes, muitas das quais não refletidas conscientemente. Nesse espaço, os meninos e meninas são levados a se relacionarem de forma sectária e estreita, ou melhor, são induzidos a não partilharem os mesmos anseios e objetivos lúdicos. Essa prática é vista como um fenômeno natural, pertencente ao desenvolvimento de qualquer ser humano, como se o menino devesse obrigatoriamente gostar de bola, enquanto as meninas de bonecas, ou laços.

Assim se naturaliza o historicamente construído e a dominação social é transformada em uma forma natural de convivência humana. Conseqüentemente, esquece-se a historicidade dos processos formadores dos valores e comportamentos característicos dos homens e mulheres na sociedade, os quais se edificaram a partir de constantes mediações estabelecidas pelo diálogo entre diferentes gerações, representando um processo essencialmente educacional, tal como nos mostra Leontiev (1978a, p. 272):

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de

> comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Dessa forma, a construção do imaginário sobre o corpo e a movimentação infantil também se constituem como um processo educacional, que sem a presença de uma intervenção mediadora, contestadora e emancipatória tende a confirmar as posições estabelecidas para os homens e as mulheres na sociedade como algo natural e irreversível. Nesse espaço carregado de estereótipos e rotulações pejorativas o preconceito encontra terreno fértil para se desenvolver. Seu surgimento, desenvolvimento e incorporação passam por três estágios diferentes.

O início de toda e qualquer manifestação preconceituosa pressupõe a desvalorização das diferenças apresentadas por cada grupo/sujeito em particular em relação ao conjunto de elementos estabelecidos como dominantes pela sociedade. Essa definição pejorativa inicial, portanto, pode abranger elementos dos mais diversos gêneros, raças, classes, religiões, padrões corporais etc., como mostram os dados de nossa pesquisa. A desvalorização das diferenças começa a efetivamente se materializar naquilo que podemos categorizar como preconceito (ou fase embrionária do preconceito), quando essas diferenças se transformam em desigualdades e passam a ser encaradas como motivos justificadores da não inserção das pessoas que as apresentem em determinada atividade, como foi observado com Samanta. Por fim, a incorporação do preconceito nas relações sociais se dá quando, além da classificação pejorativa da diferença e de sua transformação em desigualdade, a desconstrução empírica e fidedigna dos estereótipos e justificações que sustentam as manifestações preconceituosas não é suficiente para a transformação dessas relações, ou seja, quando a rotulação das diferenças se torna um pensamento dogmático e cristalizado.

Assim, o ciclo pelo qual se compõem as manifestações preconceituosas é constituído por três fases, sendo que na pré-escola, com raras exceções, apenas as duas primeiras efetivamente se materializam nas atividades lúdicas, fato que demonstra quão importante são as mediações educacionais para impedir que o ciclo do preconceito realize todo seu percurso opressivo e discriminador. Ciclo que depois de fechado tende a resistir mesmo a empreitadas mediativas críticas, que poderiam desmantelar toda sua estrutura.

A forma de impedirmos o fechamento desse perigoso ciclo na escola passa inevitavelmente pela valorização das diferenças, mas também pelo fato de nenhum aluno ou

aluna ser excluído de qualquer prática social, seja ela lúdica, artística etc. e, sobretudo, pela historicização crítica dos mais diversos fenômenos e constructos sociais, cuja finalidade reside em obstruir a cristalização do pensamento humano, que não deve se embasar em dogmas, mas em conceitos que estão em contínuo processo de transformação. Esse é o árduo trabalho a ser realizado pelas professoras na pré-escola, com a complicação de que este processo de historicização neste estádio de desenvolvimento não poder ser realizado apenas abstratamente, necessitando de vínculos práticos com a situação representada, e de um envolvimento das professoras na própria conjuntura desses acontecimentos que seja amplo, mas que não transforme o ensino na pré-escola em um processo de escolarização precoce.

Excerto 5G: Após a recusa veemente dos meninos quanto à inserção de Samanta no jogo de futebol, a aluna pegou uma bola e ficou brincando sozinha em uma parede até que a professora interveio na situação persuadindo os meninos a deixarem Samanta jogar com eles (nessa intervenção a professora, sem especificar o motivo da paralisação da aula, reuniu todos os alunos e estabeleceu que qualquer criança participaria da atividade que bem entendesse, e "o primeiro que não deixar algum coleguinha participar de seu jogo também não irá jogar, chega de briguinhas, todo mundo está aqui para se divertir"(palavras da professora)). O mais curioso disso tudo é que logo após o início do jogo, Samanta se mostrou a melhor jogadora da partida, marcando vários gols, dando bons passes etc. Enfim, a menina anteriormente chamada de perna de pau se transformou na "Ronaldinha" pela designação dos próprios colegas. Porém, o mais interessante ocorreu posteriormente ao jogo, pois Hugo e Jorge, ambos representantes do time derrotado, sem se aperceberem de minha presença, comentavam sobre a importância de não deixar mais Samanta jogar, já que todos sabiam que ela era a melhor da classe e os envergonharia durante a partida, "o que não pega bem para nós, onde já se viu, perder para menina, vai ..." (palavras transcritas de Hugo, 03 de outubro de 2007, Turma G, 6 anos).

A fala de Hugo (um garoto de 6 anos) contém os elementos principais do que consideramos uma atitude efetivamente preconceituosa, pois não se refere a uma simples generalização, mas a uma generalização indevida e inverídica que não se comprova empiricamente e mesmo assim se mantém intacta. Seu desenvolvimento solapa as oportunidades daqueles que são tidos como alvos dessas atitudes. Além disso, percebemos como as manifestações preconceituosas são utilizadas objetivando manter intacta a hierarquia e hegemonia existente nas relações entre pessoas que desfrutam de posições sociais distintas na inserção em determinada atividade ou contexto histórico, como é o caso da mulher na prática do futebol. Essa hegemonia impede a ascensão dos grupos considerados como

dominados para outro patamar qualitativo no que tange ao desenvolvimento de suas habilidades. Foi exatamente isso que Hugo fez.

Hugo sabia que Samanta jogava muito bem e, contraditoriamente, chamava-a, mesmo assim, constantemente de perna de pau. Dizia que ela estragaria o jogo, pois meninas não poderiam jogar com os meninos. Resumindo, mesmo sabendo de todo o potencial de Samanta, Hugo fez de tudo para que ela não jogasse. Essa atitude, aceita quase sem exceção (apenas Átila era contra essa proibição em um grupo de 10 meninos), foi refutada somente pela intervenção da professora que praticamente obrigou a aceitação de Samanta no jogo. A mediação da professora foi satisfatória para a transformação da atividade, e acreditamos que poderia ser ainda mais enriquecedora se explicasse os reais motivos da intervenção abertamente a todas as crianças, destacando a importância de as meninas realizarem atividades mais dinâmicas, fato que incrementaria seu desenvolvimento e o dos próprios meninos.

A intervenção da professora possibilitou a mudança de opinião da maioria dos meninos sobre o desempenho de Samanta no jogo. Porém, Jorge ainda continuava achando que meninas obrigatoriamente jogariam mal o futebol, pois "*o problema estava com Samanta, e não com as outras*"(palavras de Jorge, *03 de outubro de 2007, Turma G, 6 anos*).

Assim, os meninos julgavam constantemente as meninas sem ao menos terem conhecimento de como elas se comportavam na realização de determinada atividade. O episódio de os meninos considerarem todas as meninas como péssimas jogadoras de futebol é uma generalização que não se sustenta a qualquer prova empírica, como demonstra o excerto anterior.

De acordo com Heller (1970), a utilização rotineira de generalizações é um dos elementos-chave na estruturação dos comportamentos preconceituosos que, por intermédio de classificações pejorativas sobre determinadas características de um dado elemento, o extrapolam para todos os demais categorizados como semelhantes. Entretanto, a recíproca não é verdadeira, ou seja, quando existe a quebra desse raciocínio generalizante, a estrutura discriminatória não se desfaz, posto entender essa cisão como ponto fora da curva, um acidente de percurso.

Transportando essa construção para nosso excerto, percebemos que quando um menino vê uma menina jogando futebol mal, ele generaliza a inabilidade no futebol para todas as pessoas do sexo feminino. Todavia, nas situações em que uma menina joga em um

nível qualitativo superior ao dos meninos, ela é encarada como um ponto fora da curva, um problema, como retrata Jorge. Assim, a estruturação psicológica e material de acontecimentos similares recebe tratamentos radicalmente desiguais nas manifestações preconceituosas, e é nessa diferença de tratamento entre situações similares que o preconceito, por intermédio de suas ideologias, lança as raízes para a construção de uma sociedade egoísta, discriminadora e hipócrita. Ideologia aqui não pode ser entendida como um simples conjunto de idéias, mas como um conjunto de idéias historicamente construídas objetivando ocultar a realidade e assegurar a manutenção de um regime exploratório e excludente. Para Chauí (2004), um dos constituintes fundamentais da ideologia reside na naturalização dos fenômenos historicamente construídos pelas mãos humanas. Ela impede o esclarecimento das agruras e contradições expressas cotidianamente.

Portanto, são errôneas e equivocadas as noções de que todos são preconceituosos, ou da suposta universalidade atemporal e a-histórica existente nessas relações, pois sua materialização não é partilhada pelos indivíduos da mesma forma, uma vez que o preconceito se constitui como uma relação social assimétrica entre distintos sujeitos. Cotidianamente, a sociedade não encara da mesma maneira o fato de um menino e uma menina serem inábeis na prática do futebol. No primeiro caso temos a exceção, no segundo a regra, coerentemente, para Jorge, o problema realmente estava com Samanta.

Por isso, ressaltamos o fato de que o preconceito é uma atitude utilizada essencialmente pelos grupos dominantes para a manutenção de seu status quo e da continuidade da exploração, opressão e, logo, exclusão dos segmentos desfavorecidos e estereotipados pela sociedade. Isso posto, quando nos referimos à construção de manifestações preconceituosas, não podemos esquecer o fato de esta se tratar de uma construção social, e de que dominadores e dominados não se encontram na mesma posição de aceitabilidade social.

A constatação de crianças pré-escolares desempenhando atitudes tipicamente preconceituosas não significa que sua presença seja encontrada desde o nascimento. Devemos recusar quaisquer pressupostos naturalistas na interpretação da gênese e desenvolvimento do preconceito, pois seu conteúdo é essencialmente histórico e social. Nenhuma criança nasce preconceituosa, mas constrói-se como preconceituosa a partir da apropriação das relações sociais desempenhadas pelos adultos. Pelo que observamos, tal construção se cristaliza cada vez mais cedo na vida das pessoas.

Embasando-nos em Leontiev (1988a), destacamos que o processo de inserção da criança na sociedade se realiza através da apropriação de suas significações históricas, cuja gênese necessita de algum elemento que atue como um nexo mediativo que realize uma espécie de ligação entre a criança e a sociedade. Até a pré-escola os adultos e as brincadeiras representam essa ponte entre o indivíduo e o coletivo, através da qual as crianças imitam as funções e relações sociais desempenhadas pelos adultos nas esferas cotidianas. Essas múltiplas relações sociais se compõem de uma gama de elementos competitivos, cooperativos, solidários, fraternos, egoístas, discriminatórios, preconceituosos, corporativistas, libertários, opressivos, que não passam despercebidos aos olhos das crianças.

Esse fato, acrescido à peculiaridade de os pré-escolares se apropriarem de praticamente todos os elementos dispostos ao seu redor embasados apenas na aparência dos fenômenos, sem a realização de uma posterior análise abstrata sobre sua suposta validade conceitual (marca do pensamento por complexos, especificamente dos pseudoconceitos) faz com que o pré-escolar, ao se deparar com manifestações preconceituosas, aproprie-se de seus elementos e justificativas, tal como de qualquer outro constructo social e os interiorize, ainda que de maneira superficial, como se representassem verdadeiros conceitos, ou expressassem uma forma natural de relacionamento humano.

Portanto, a apropriação de manifestações preconceituosas por pré-escolares tem sua origem ancorada no estabelecimento de relações sociais hierárquicas e assimétricas assumidas pelos adultos cotidianamente, não sendo um produto das próprias crianças. Dessa forma, a grande plasticidade característica do pensamento infantil e do próprio cérebro das crianças possibilita que elas se apropriem de praticamente tudo o que lhes é acessível e compreensível e carrega consigo a assimilação de conhecimentos baseados sobre falsas justificativas que não elevam a qualidade das relações estabelecidas pelas crianças. Tampouco promove a evolução do conhecimento, mas o limita, tencionando cristalizá-lo através de dogmas e de uma falaciosa idéia de imutabilidade. Em virtude desses elementos, a criança apenas poderá distinguir os mais diversos conhecimentos de que se apropria, seja através dos jogos, brincadeiras, da televisão, dos adultos, quando esses conhecimentos forem mediados pelo conceito propriamente dito, com bases empíricas sustentáveis. Essa é uma das primordiais tarefas a ser realizada nas pré-escolas: trazer a ciência para o campo escolar, ciência que pode se manifestar nas mais diversas atividades, desconstruindo dogmas infundados, tal como ocorreu na partida de futebol analisada.

A manifestação excludente e opressiva dos meninos ao impedir a possibilidade de as meninas experimentarem a prática do futebol pode se constituir em uma marca indelével de sua infância. Aliás, atualmente, como professor de Educação Física, percebemos em diversas ocasiões um comportamento extremante aversivo das meninas quanto à prática do futebol. Elas participam de todas as atividades juntamente com os meninos, com exceção do futebol. Talvez esse acontecimento possa estar de alguma forma relacionado a um passado traumático pré-escolar no processo de inserção nessa atividade, o qual é confirmado e corroborado por uma sociedade machista hierarquicamente estratificada.

Para Crochik (1997) são vários os fatores presentes no desencadear de uma prática preconceituosa. Eles vão desde uma necessidade de oprimir, excluir, sentir-se melhor em detrimento do outro, até ao medo da perda de um referido status social. Exatamente aqui o ciclo do preconceito começa a assumir posturas mais fechadas e segregacionistas, que se manifestam principalmente quando percebemos que os reais motivos da não aceitação de determinado grupo ou pessoa não estão relacionados ao desconhecimento da realidade objetiva, mas a um possível temor do desgaste e, conseqüente, modificação das relações hegemônicas exercidas pelos grupos dominantes.

A atitude dos meninos, a julgar pela fala de Hugo, também se enquadra neste último fator, pois está relacionada à manutenção de certo domínio ideológico e objetivo sobre as meninas, na medida em que uma abertura na prática do futebol poderia representar risco à suposta habilidade inata masculina nessa atividade. Assim, para os meninos, jogar com as meninas não representa qualquer desafio, pois um bom desempenho contra elas não lhes garante qualquer mérito especial, seria apenas uma obrigação. Entretanto, jogar pior seria um vexame, remando contrariamente à expectativa de superioridade masculina nesse universo. Conseqüentemente, jogar com as meninas traduzia para eles a materialização não de um desafio, mas de uma ameaça (SOUZA & ALTMANN, 1999). Portanto a atitude de exclusão quanto à participação das meninas no futebol também pode ser entendida como uma forma de resguardamento do grupo dos meninos que, ao se apropriar dos ditames impostos pela sociedade, não vê com bons olhos a possibilidade de ser superado pelas meninas.

Souza & Altmann (1999), ao analisarem o processo de exclusão das meninas e dos meninos em algumas práticas esportivas, destacam a influência exercida pela sociedade sobre a configuração de determinadas atividades lúdicas, posto esta estabelecer critérios e classificações que discriminam as atividades destinadas aos meninos daquelas oferecidas às

meninas. O futebol é um dos grandes exemplos, tendo seu surgimento como um esporte atrelado a movimentos viris e robustos, foi considerado inadequado à prática feminina.

Para Souza & Altmann (1999), desde o seu surgimento, algumas atividades, como futebol, basquete e judô, eram praticadas apenas pelos homens por representarem esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos. Assim, o futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia masculinizá-la, tal qual a prática do balé, cujo desenvolvimento preza pela graciosidade e fragilidade que perpassa a construção do feminino, exerceria efeito deletério sobre a virilidade e robustez masculina. Essas idéias explicam alguns dos estigmas formulados contra homens e mulheres na prática de atividades lúdicas. Sobre comportamentos como esses, cuja presença contraria as expectativas construídas sobre o que é ser menino e menina cotidianamente, há o peso de toda uma sociedade que marginaliza e discrimina a diferença como sinal de desigualdade, esquisitice e elemento a ser corrigido.

Essa arquitetura segregacionista não passa incólume aos olhos das crianças, que se apropriam dessas estratificações como verdades absolutas e as transferem para seus relacionamentos e práticas cotidianas, tal qual foi observado em Hugo e Jorge ao jogarem futebol juntamente com a Samanta. Por conseguinte, as atitudes discriminatórias de Hugo e Jorge não se constituem em um vácuo histórico isolado do mundo, uma vez que denotam certo componente da sociedade refletido em suas estruturas psíquicas e gnosiológicas.

Não podemos nos esquecer, tal como nos lembra Vygotsky (2004), que o ser humano só se torna singular a partir da influência de outras pessoas e do ambiente externo. A criança, apesar de estar na sociedade desde que nasce, precisa se apropriar de um conjunto de elementos para se individualizar, por isso, só existe individualidade a partir da coletividade, ninguém se hominiza isolado das relações sociais. De acordo com Leontiev (1978a, p.94):

> O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza de sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as suas próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes.

Todavia, apesar de a sociedade influenciar decisivamente a construção do comportamento humano, não se pode esquecer que são os próprios homens que a produzem e a transformam diariamente. Sendo assim, sua estrutura e valores não são eternos, tampouco universais, mas historicamente situados em contextos sociais, culturais e materiais específicos. Por todas essas características, a historicização das desigualdades se edifica como um interessante espaço pedagógico para o questionamento das manifestações preconceituosas. Os jogos e brincadeiras realizados na pré-escola, desde que mediados, podem representar o palco de importantes desconstruções dogmáticas e da transformação de algumas relações sociais verticalizadas e assimétricas.

Excerto 6G: As meninas da turma de 5 anos encenaram uma peça de teatro juntamente com Júlio, que havia se recusado a jogar futebol. Nessa peça havia a cozinheira, a babá, a esposa, o marido (Júlio), a filhinha, a avó e a costureira. Durante a encenação notamos que mesmo com a presença de um único menino na atividade, era ele o comandante dos rumos da encenação. Logo pela manhã o café já estava posto a mesa, o marido se alimentava e seguia rumo ao trabalho, ficando as outras mulheres responsáveis pela arrumação da casa. Quando ele chegava do trabalho, imediatamente era paparicado pela mulher (Como foi seu dia? Quer alguma coisa? Gostou da comida? Fala de Ângela, a esposa), e se alguma coisa o desagradasse, não tardava em reclamar através do velho discurso (Eu trabalho o dia inteiro e vocês não fazem nada, ficam o dia inteiro em casa. Fala de Júlio) tão efusivamente proclamado pela sociedade machista e preconceituosa imperante em nossos cenários cotidianos. Assim, mesmo nas atividades elaboradas pelas meninas, quando havia a presença de um menino era ele que exercia o papel de dominante nas funções sociais. (27 de setembro de 2007, Turma A, 5 anos).

Utilizando-nos de um trabalho realizado por Fernandes (2004) há mais de 60 anos, percebemos como a atitude submissa das meninas em algumas dramatizações infantis se perpetuam até os dias atuais. Já na década de 40 do século passado, o referido autor (FERNANDES, 2004) destaca o fato de as meninas assumirem posições sociais secundárias nas encenações/dramatizações cotidianas. Assim, sempre é o marido que trabalha e ganha a vida, enquanto a mulher cuida da casa e dos filhos. A autoridade do argumento e da "última palavra" também é depositada sobre os ombros paternos, cabendo às mulheres a prerrogativa da obediência compassiva e imediata. Esses pequenos fragmentos de dramatizações retiradas do folclore infantil há mais de meio século ainda ecoam sobre as encenações que pudemos observar nos pré-escolares contemporâneos, tal como retrata o excerto anterior.

Entretanto, a realidade urbana contemporânea em muito se transformou desde a década de 40. Seu desenvolvimento repercutiu radicalmente na posição econômica, cultural e educacional ocupada pela mulher na sociedade. Hoje é indiscutível o estabelecimento da mulher como uma força vigorosa na população economicamente ativa brasileira e mundial, conseqüentemente, cada vez mais se ampliou o espaço fornecido às mulheres nas mais diversas relações sociais. Todavia, intrigantemente, essa nova situação parece não ter sido apropriada pelas dramatizações infantis. É como se algum anacronismo pairasse sobre a configuração dessas atividades, que continuam a destacar para as mulheres um papel subsidiário em relação ao dos homens.

Talvez os conteúdos dessa dramatização sofram a influência do contexto cultural da cidade pequena, local onde os anacronismos ainda pairam de maneira mais acentuada do que nas metrópoles e grandes cidades, mas isso é apenas uma suposição. Todavia, acreditamos que mais do que o contexto cultural de uma pequena cidade do interior, as justificativas sobre o conteúdo e desenvolvimento dessa brincadeira devem ser buscadas no processo de apropriação cultural pelo qual os meninos e as meninas são educados a assumirem posições sociais distintas desde a mais tenra idade, como já foi exaustivamente demonstrado neste trabalho. Em minha monografia, já citada neste trabalho, realizada no ano de 2005 na cidade de São Carlos, a mesma situação se fez presente, com a diferença de que a dramatização era sobre o processo de trabalho em um escritório, que deveria ser necessariamente dirigido por um homem.

Ou seja, não foi apenas o contexto particular da cidade pequena que provocou a manifestação de um comportamento submisso das mulheres em relação aos homens, mas, sim, um conjunto de práticas historicamente arquitetadas na sociedade, que relegou as mulheres a um plano inferior aos homens. Em virtude disso, por mais que o contexto hodierno ofereça maiores possibilidades para as mulheres em praticamente todas as esferas sociais, os estereótipos construídos sobre elas não necessariamente se transformaram na mesma intensidade, uma vez que a alteração na base material de produção não é incorporada osmoticamente pelos indivíduos, mas mediante um processo de apropriação de significados, Essa apropriação se depara por diversas vezes com dogmas e pensamentos cristalizados de difícil transformação. Por que as crianças continuam a representar as mulheres como desempenhando funções submissas aos homens?

Primeiramente pelo fato de esta situação ainda ocorrer comumente em nossa sociedade (SAFFIOTI, 1976); segundo, porque os pensamentos das crianças refletem alguns dogmas construídos pela sociedade e perpetuados até os dias atuais. As intervenções pedagógicas sobre esses raciocínios cristalizados e a própria transformação do ambiente em que estes dogmas encontram terreno fértil para seu desenvolvimento, em determinadas circunstâncias, não se mostram suficientes para a transformação imediata de seus pensamentos petrificados, os quais para efetivamente se ressignificarem deverão passar por um moroso processo sócio-educacional que paulatinamente desconstrua seus estereótipos mediante sua inter-relação com a formação do conceito real. No entanto, na pré-escola, com raras exceções, ainda não notamos esse nível de dogmatismo nas idéias. Na verdade, as crianças imitam raciocínios ainda presentes em nossa sociedade e, por isso, expressos em seu universo lúdico, o que destaca ainda mais a proficuidade da intervenção pedagógica nesse estádio de desenvolvimento.

Esse anacronismo calcado na eternização de algumas relações sociais representa, a nosso ver, não a materialização, mas a imitação do preconceito na dramatização lúdica. Imitação que, em nosso exemplo, direciona as meninas a assumirem posturas em estrita correspondência com a manutenção de uma sociedade machista, que, além de depor contra as próprias mulheres, não se sustenta sob nenhuma perspectiva heurística.

Bastide e Fernandes (1995) argumentam que as manifestações preconceituosas efetivamente interferem na qualidade das relações sociais assumidas pelos indivíduos na sociedade. Por isso, na dramatização realizada por pré-escolares, as meninas, mesmo assumindo o controle quantitativo da atividade, mostraram-se passivas aos caprichos de um único menino, como se todo aquele ambiente social se arquitetasse naturalmente.

Não bastasse a submissão das meninas aos padrões machistas propalados pela sociedade, outra manifestação preconceituosa se estabelece no excerto acima, a citar, a valorização negativa do trabalho doméstico, atividade essencialmente realizada pela parcela feminina da população. Para Engels (1980), a “escravidão” da mulher ao trabalho doméstico foi um dos fatores que historicamente contribuiu para sua opressão econômica, política e cultural, principalmente pelo fato de este trabalho estar separado da efetiva produção sócio-material, o que acarretou sua desvalorização se comparado a outras atividades laboriosas.

Por isso, de acordo com Engels (1980), o fato de as mulheres possuírem responsabilidades prioritárias em seus lares, coloca-as em posição desvantajosa no mercado

de trabalho em comparação com os homens, fundamentalmente se levarmos em conta que os valores por elas produzidos não estão sujeitos aos ditames e leis estabelecidas pela economia de mercado. Devido a essas circunstâncias, historicamente o produto do trabalho doméstico foi desprestigiado e considerado como algo supérfluo pela sociedade, raciocínio ainda presente em boa parte das culturas contemporâneas, presente na encenação dramática realizada pelos pré-escolares, retratada no excerto acima.

Por isso mesmo, ressaltamos a importância crucial da contestação crítica (cuja gênese deve se iniciar desde a pré-escola) e radical aos paradigmas norteadores de algumas relações hierárquicas/estratificadas, tal qual a sobreposição do masculino ao feminino, deletéria ao desenvolvimento humano de forma global, porém, muito mais incisiva no que diz respeito à desvalorização das mulheres na sociedade.

Excerto 7G: 4 meninos da turma de 6 anos criaram um ringue de boxe onde lutavam entre si, piruetas, cambalhotas, socos no ar, falsas gravatas, chutes ao léu foram alguns dos movimentos utilizados costumeiramente na prática dessa atividade. Não houve desentendimento aparente durante o transcorrer da brincadeira, com exceção de alguns exageros cometidos por João, ou melhor, "Popó", de acordo com sua denominação. Em determinado momento, Carol resolveu pedir para entrar na brincadeira, porém, logo foi rechaçada por não possuir as prerrogativas necessárias para a prática do boxe, como ser viril, forte, musculosa, ou seja, na verdade o pressuposto necessário era o de ser homem. Aliás, foi o próprio João que disse a Carol para desistir de participar da luta, pois "ela iria se machucar, é muito fraca, luta é coisa de homem e não de mulher"(fala de João, 16 de agosto de 2007, Turma E, 5 anos).

-

O processo de exclusão de Carol motivado por sua suposta fragilidade física apenas confirma o enraizamento de estereótipos machistas em nossa cultura desde a infância. Esse raciocínio perpassa distintas épocas históricas, mantendo-se intacto mesmo quando todas as evidências concretas apontam para sua contestação. Por isso denominamos a manutenção de determinados pressupostos inverídicos como eternização das relações sociais, traço marcante nas manifestações preconceituosas, uma vez que estas não são submetidas a julgamentos posteriores e a análises críticas radicais.

Coerentemente, não podemos nos esquecer de que se é verdade o fato de os homens possuírem uma força muscular relativamente superior à apresentada pela maioria das mulheres, também é verdade que isso não se constitui uma regra absoluta, posto existirem mulheres mais fortes que alguns homens. Aliás, a própria força muscular se desenvolve socialmente, sendo assim, pessoas que experimentam atividades com maiores desafios

corpóreos tendem a apresentar um grau relativamente superior de força se comparadas àquelas adeptas do sedentarismo. Por conseguinte, o fato de a sociedade valorizar a realização das primeiras atividades pelos homens, e, destinar as práticas sedentárias às mulheres, exerce interferência marcante nas próprias relações assumidas pelas crianças.

Nos jogos executados pelos meninos (essencialmente competitivos) se formava um verdadeiro circuito fechado, não se permitindo a entrada das meninas nessas atividades, que dificilmente entravam em contato com atividades de corte competitivo quando não eram incentivadas pela professora. A competição também precisa ser vivenciada para dela retirarmos usufrutos enriquecedores de nossos mais diversos padrões motores que, de acordo com Zaporózhets (1987), alavancam o desenvolvimento dos homens e mulheres considerados sob uma perspectiva global.

Dessa forma, apesar de as meninas vivenciarem importantes aprendizagens no trato com as diferenças quando brincavam com os meninos em algumas dramatizações, a construção de seu repertório motor se valia de uma quantidade limitada de movimentos corporais se comparada aos meninos. Enquanto a maioria de suas atividades se desenvolvia sem grandes locomoções e exigências físico-corpóreas, tais como as dramatizações de casinha, casamento e piquenique, os meninos usufruíam de quedas, corridas, chutes, lançamentos, dentre outros movimentos corpóreos.

É claro que isso não se fazia de regra, sempre havendo algumas meninas desbravador-contestadoras dos preconceitos e estereótipos criados sobre a suposta fragilidade feminina. Samanta foi nosso maior exemplo. Porém Carla impulsionava o balanço mais alto que qualquer outra criança. Raquel chutava a bola mais forte que qualquer menino e Jéssica era a única a completar o difícil percurso da casa com ponte sem cair nenhuma vez. Enfim, felizmente podemos notar a presença de algumas meninas destruidoras dos principais rótulos estabelecidos sobre elas, que refutavam veementemente quaisquer manifestações discriminatórias e preconceituosas impostas sobre suas supostas inabilidades inatas. Conseqüentemente, as meninas possibilitaram aos próprios meninos a visualização da diferença não como algo natural, mas construída pelas distintas experiências destinadas a cada sujeito em particular, ou seja, apresentaram aos meninos o verdadeiro conceito de diferença.

Logo, não podemos esquecer que "*as diferenças motoras entre meninos e meninas são, em grande parte, construídas culturalmente e, portanto, não são naturais, no sentido de serem determinadas biologicamente e conseqüentemente irreversíveis*" (DAOLIO,

2003, p.110). Coerentemente, não é o nascimento o ponto determinante no desenvolvimento dos padrões motores apresentados pelos meninos e pelas meninas, pois se assim o fosse todas as pessoas teriam níveis de habilidades motoras relativamente próximos, análise claramente insustentável para qualquer observador mais atento. Assim, como retrata Daolio (2003, p. 108) "*nem todas as meninas são inábeis e nem todos os meninos são hábeis. Existe uma enorme gradação entre o mais hábil e o menos hábil, tanto para as meninas quanto para os meninos. Além disso, essa gradação pode se modificar dependendo da atividade realizada*".

Aliás, não foram apenas as meninas que dentro das próprias atividades consideradas "masculinas" por excelência derrubavam, mesmo sem ter consciência disso, alguns dos principais preconceitos existentes em nossa sociedade; já que os meninos constantemente excluídos dos esportes pelos alunos tidos como mais habilidosos também deram mostras de como a inserção em determinado meio social alavanca as possibilidades de desenvolvimento humano. Como Pedro, sempre escolhido por último no basquete (atividade de que ele mais gostava), dificilmente pegava na bola durante os jogos, até o momento em que realizou sua primeira cesta. A partir daí tudo mudou. Na aula seguinte já não era mais o último a ser escolhido, pegava mais na bola durante o jogo, inclusive, até reclamava com os colegas considerados mais habilidosos quando erravam alguma jogada. Pedro estava longe de ser aquele que melhor jogava, porém, para ele o simples prazer de poder jogar efetivamente, fazer cestas, errar cestas, proporcionava-lhe grandes alegrias, modificando seu relacionamento com os demais colegas na atividade e ampliando, de acordo com a própria professora, seu círculo de amizades.

Assim, o objetivo da prática dos jogos na escola reside em possibilitar a todas as crianças a apropriação de novos movimentos corporais e, por conseguinte, permitir sua inserção em diversas esferas sociais, valorizando a construção de inter-relações saudáveis entre as crianças e não a segregação entre grupos rivais.

É claro que não estamos esquecendo o fato de alguns destes jogos terem contribuído historicamente para a manutenção e reprodução de desigualdades sociais aqui apresentadas. Todavia acreditamos em um novo tipo de inserção dessa atividade na escola, cuja gênese e desenvolvimento não se embasem em hierarquias comparativas, tais como: fortes e fracos, velozes e lentos, altos e baixos, as quais em conjunto formam o espírito dos vencedores versus perdedores. Justamente é na crítica a esses paradigmas hierárquicos e discriminatórios que as atividades lúdicas devem buscar seu lugar ao sol nos corredores

escolares. Sua concretização passa necessariamente pela construção de novas relações entre meninos e meninas.

Esta é uma das grandes tarefas das aulas que se valem dos jogos e brincadeiras como conteúdo principal, qual seja, a desconstrução de toda uma tradição que demarca rígidas barreiras para serem ocupadas pelos homens e mulheres na sociedade, além da edificação de um novo pilar de sustentação nas relações estabelecidas entre meninos e meninas sob pressupostos mais democráticos e fraternais. Dessa forma, acreditamos que, além de combater o preconceito contra o gênero, estaremos necessariamente questionando outras formas de discriminação tais como o racismo, a xenofobia, a intolerância contra os homossexuais, o desprestígio das pessoas advindas das classes populares, dentre outros. Portanto, cabe à escola e aos professores, mas não só a eles, permitir que os jogos se transformem em um espaço onde a alteridade possa efetivamente ser manifestada.

4.2. Preconceito de Beleza

A categoria beleza em nosso trabalho possui uma inegável relação com os conceitos de raça e com o conceito de gênero, sendo que nossos dados apontam para uma maior preocupação quanto aos padrões de beleza relacionados às meninas do que aos meninos. De acordo com Souza (2004), o desejo de sentir-se belo se faz presente desde o início da historia da humanidade. Alquimias, produtos mirabolantes, plásticas, malhação, utilização de cosméticos, enfim, todos esses elementos fazem parte da tentativa de alcançar a beleza como uma forma de melhorar a auto-estima e a própria qualidade e quantidade dos relacionamentos sociais, pois o fato de sentir-se belo possui implicações decisivas em todo o desenvolvimento do gênero humano.

Definir o que é beleza não é das tarefas mais fáceis. No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p.90), beleza é definida como “qualidade do belo; pessoa bela; coisa bela.” Já belo é conceituado etimologicamente como: “que tem forma perfeita e proporções harmônicas; que é agradável aos sentidos.” Entretanto, a beleza e o belo não são categorias objetivas ou matemáticas, mas um conjunto de significados simbólicos historicamente construídos, que sofre a influência marcante do contexto em que são estruturadas. O significado de beleza adquire sentidos distintos para sujeitos de culturas diversas ou vivendo em épocas dessemelhantes. O carro vangloriado como belo na década de 70 pode ser visto

contemporaneamente ainda como belo para algumas pessoas, ou ser encarado como uma velharia estranha e de gosto duvidoso para outros. Dessa forma, o belo e a beleza são conceitos essencialmente dinâmicos e que não estão representados de maneira similar ao longo da história. Neste exemplo, podemos perceber a relação íntima existente entre significado e sentido, e de como os sentidos interferem ativamente na construção do próprio significado assumido por um sistema de generalizações aparentemente estável, ou seja, atua direcionando sua ressignificação.

Todavia, de acordo com Souza (2004), mesmo considerando toda a mutabilidade apresentada pelo conceito de beleza, cada época histórica definiu o belo e o não belo à sua maneira. Ou seja, por mais diversos que se mostrem os padrões de beleza, a Antiguidade construiu sua forma específica de atribuição de um conjunto de significados, valores e traços que podem ser classificados como belo, assim como a Idade Média, a Idade Moderna e as sociedades contemporâneas. É claro que ainda dentro desses contextos outras classificações poderiam ser realizadas, por exemplo, ser belo na Idade Média na China não necessariamente significa o ser na Inglaterra nesse mesmo período histórico. Mas o que importa destacar aqui é que efetivamente havia um conjunto de características que classificava o belo e o não belo em determinada sociedade.

Assim, apesar de toda variação, a sociedade dominante em uma dada época engendrava um conceito de beleza pelo qual os seres humanos seriam classificados a partir de determinadas características fenotípicas, traços e padrões estéticos, conjunto este que configura um ideal de beleza homogeneizada, padronizada e hegemônica, do qual o corpo belo não poderia fugir: ou se estava dentro desses padrões, ou não haveria beleza.

Inequivocamente existe uma diversificada história de beleza, porém, construída de forma monótona e padronizada. Assim, apesar de a beleza historicamente já ter sido classificada por uma diversidade de fenótipos tais como: negra, loira, oriental, mestiça; gorda, magra, malhada; alta, baixa, esses traços se opunham uns aos outros. Ou seja, na época em que ser gordo era sinal de beleza, a magreza era vista como feiúra, como uma característica indesejável. Desse modo, não havia relacionamento entre as diferenças, mas oposição e exclusão daquilo que fugia aos padrões estabelecidos como dominantes (SOUZA, 2004).

Logo, apesar de uma história rica em padrões de beleza, esta se mostra extremamente pobre quando analisamos um período em particular, devido à criação, por parte dos setores hegemônicos, de diversos mecanismos para desvalorizar e estereotipar tudo o que

diferisse de um modelo dominante. Por isso, o conceito de beleza não existe isoladamente, mas no conjunto de mediações e relações sociais, culturais, espirituais e materiais que definem o belo e o não belo, relações essas que precisam ser apropriadas pelos homens e mulheres, consubstanciando-se em um processo educativo que podemos denominar de enraizamento humano aos valores estéticos corpóreos. Beleza é sempre um conceito situado, tanto temporal como culturalmente. Sem esse conjunto de relações todas as definições sobre beleza carecem de sentido.

São as múltiplas mediações materializadas através de um sistema de significação simbólico e representacional que permitem a definição e apropriação, desde a mais tenra idade, do belo e do não belo na sociedade. Atualmente essas mediações são realizadas por uma gama de elementos, tais como: a mídia televisiva, as revistas femininas e masculinas, os desfiles de moda, as representações de desejo evocadas em corpos masculinos e femininos, a indústria da moda, dos cosméticos, a escola, a família. Enfim, são diversos os elementos pelos quais nos apropriamos do belo. Dentre eles, nas sociedades contemporâneas, a televisão se apresenta como a principal mediadora na definição dos padrões de beleza. Por exemplo, as novelas (que atingem uma grande parcela da população brasileira) historicamente relegaram a beleza negra a um plano inferior quando se compara com aquela expressa pelas loiras e morenas, além disso, reservaram aos obesos papéis subsidiários, quando não cômicos, criando estereótipos pejorativos sobre sua compleição física. Esses elementos repercutem decisivamente na forma como as crianças irão se apropriar dos mais diversos tipos de beleza componentes da humanidade, e precisam ser redimensionados (SOUZA, 2004).

Em virtude dos padrões homogeneizantes de beleza, a grande maioria das pessoas não é abarcada pelas características do belo, sentindo-se rejeitadas e discriminadas pelo fato de não fazerem parte desse ideário hegemônico. Por isso, ressaltamos a necessidade imperante de estes valores serem questionados. Belo por quê? Para quê? Qual sua grande diferença, além da diferença? Esses questionamentos conjuntamente a outras referências teóricas nos ajudam a pensar a beleza como um processo em contínua transformação e historicamente variável. Aliás, ajuda-nos a pensar a beleza na diferença, na heterogeneidade e não sob perspectivas homogêneas ou unilaterais. O desenvolvimento desses questionamentos deve ter início já na pré-escola, pois nesse estádio de desenvolvimento os ideários estéticos ainda não se encontram cristalizados (SOUZA, 2004), possibilitando que as crianças reflitam sobre suas produções, reproduções, apropriações e objetivações do conceito de belo e do não

belo como derivadas de um contexto sócio-cultural específico, algo que permite encararmos a beleza como um conceito fluido e extremamente mutável.

Excerto 1B: Durante uma aula com a turma de 5 anos, um grupo de 10 alunos resolveu participar de um concurso de beleza pelo qual julgariam o menino e a menina mais belos da escola. O concurso transcorreu da seguinte maneira: as crianças escolheram os três meninos mais bonitos e as três meninas mais bonitas através de um desfile por uma passarela, na verdade era a rampa da casinha. Nesse desfile três meninos participaram, sendo que o Hugo foi o escolhido o mais bonito pelas meninas; quanto às meninas foram 7 as participantes, sendo que a Maria foi considerada a mais bela e a Isabela a mais feia por ser muito gordinha. Após essa brincadeira, todos os alunos foram brincar de outras coisas com exceção da Isabela, que foi tomar satisfação com os meninos e, novamente, foi chamada de gorda e feia por eles. Posteriormente, Isabela saiu correndo para bater nos meninos, porém, não conseguiu alcançá-los. O clima tenso só se dissipou com a intervenção da professora, cuja argumentação retratou a necessidade da diferença na construção da beleza humana, na medida em que é na multiplicidade de cores e formas das mais diversas sociedades e culturas que o homem efetivamente se humaniza, transcendendo, assim, suas determinações genéticas e biológicas. (A professora reuniu todos os alunos da sala e perguntou o que cada um entendia pela palavra beleza. Logo após apresentou às crianças vários retratados pintados em distintas épocas da história, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, demonstrando os elementos femininos que definiam a beleza em distintas épocas. Apresentou uma negra como representando a primeira forma de classificação de beleza, depois mostrou um retrato de uma branca de cabelos loiros e gorda como sendo a marca de beleza de um grande período da história, muito antes de vocês, seus papais, mamães e vovós surgirem, por fim, destacou uma moça oriental como padrão de beleza dos povos lá da Ásia, e uma morena alta e magra com corpo malhado, que representa a beleza valorizada em nosso país (as partes grifadas representam a fala integral da professora)). Essa mediação foi realizada para toda a classe, e não somente para àquelas crianças envolvidas nos conflitos (15 de agosto de 2007, Turma C, 6 anos).

A intervenção da professora coloca em destaque o efeito positivo da discussão de temas que afligem contemporaneamente grande parcela da população, discussão que deve ser realizada desde a pré-escola. Discutir sobre beleza e a construção de padrões estéticos na escola não pode ser considerado banalidade, formalidade ou preenchimento de tempo, mas, sim, a realização de uma reflexão crítica sobre os conceitos e arquétipos hegemônicos impostos pela sociedade.

Sentir-se belo ou como integrante do segmento da população considerado como atraente não passa despercebido pelos meninos e meninas, na medida em que essas conceituações exercem relativa interferência na construção de sua personalidade, na amplitude de suas relações sociais e, conseqüentemente, nas experiências assumidas por cada

um durante sua vida. Por exemplo, em outra aula (*Turma F, 6 anos*), Jussara, quando chamada de gorda e lerda, simplesmente se recusou a fazer qualquer outra atividade lúdica que envolvesse algum tipo de corrida. Assim, além de carregar o estigma de sua classificação pejorativa, a aluna ainda viu tolhidas suas possibilidades de desenvolvimento motor, cognitivo e social oferecidas pelos jogos no parque, ou seja, foi duplamente discriminada e prejudicada.

Na conjunção entre o julgamento negativo de determinado traço fenotípico e a exclusão das pessoas portadoras desse traço em diversas relações sociais se insere o gérmen das principais manifestações preconceituosas expressas pelos pré-escolares, uma vez que estes ainda não possuem seus conhecimentos cristalizados, não fechando, portanto, o ciclo do preconceito, posto seus raciocínios discriminatórios não se encontrarem como dogmas. Todavia, mesmo em fase embrionária, os preconceitos estreitam os limites e as possibilidades de desenvolvimento humano, impedindo os sujeitos de participarem e, conseqüentemente, se apropriarem da multiplicidade de conhecimentos constituintes e arquitetados pelas culturas humanas.

Hoje vemos adolescentes morrendo de bulimia a anorexia pela imposição de padrões de beleza às mulheres. Essa imposição dos padrões de beleza também atinge os homens, porém ao invés de anoréxicos, estes sofrem o efeito da vigorexia, sendo comum o uso de anabólicos esteróides em academias visando a aumentar a massa muscular. A utilização de anabolizantes é tão grande e difundida entre os jovens do sexo masculino, que o número de usuários sequer pode ser precisado com relativa precisão. Além disso, já encontramos também crianças com 4 anos não querendo comer para não engordar como retrata um relato descrito por uma professora de pré-escola em um curso de aperfeiçoamento realizado na Universidade Federal de São Carlos. Juntamente com esses elementos, nas sociedades contemporâneas nota-se um número cada vez maior de cirurgias plásticas com finalidades estéticas não reparadoras, ou seja, não relacionadas a aspectos orgânicos e acidentais, cuja área de inserção afeta tanto os homens como as mulheres.

A obsessão pela busca do corpo belo provocou na última década um aumento assustador no número de plásticas realizadas em todo o mundo, sendo que o Brasil é um dos países que mais se utilizam desse procedimento cirúrgico com finalidades apenas estéticas. Objetivando precisar esses dados, a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBPC), entidade oficial dos cirurgiões plásticos brasileiros e a segunda maior entidade da

especialidade no mundo, realizou pela primeira vez no ano de 2003 um estudo sistemático sobre os números e as características da cirurgia plástica na Brasil. O estudo foi encomendado ao instituto Gallup, que ouviu os 4.190 profissionais associados à SBCP em todas as regiões brasileiras, sendo o único estudo efetivamente validado pela SBPC, que prepara um novo relatório para 2008, infelizmente ainda não disponível. Ainda assim, consideramos os dados interessantes por demonstrarem o quanto os padrões estéticos passaram a fazer parte de preocupações médicas cotidianas. De acordo com a pesquisa, o Brasil é o segundo país onde mais se realiza cirurgia plástica, atrás apenas dos Estados Unidos. Em 2003, foram realizadas 621.342 plásticas, 65% em mulheres e 35% em homens. A expectativa para o ano de 2008 se aproxima de 900.000. Desse total, percebe-se um crescimento exponencial no número de adolescentes que buscam essa intervenção, correspondendo a 94.845 cirurgias, demonstrando uma preocupação com a aparência estética cada vez maior já na adolescência. Ainda, segundo a pesquisa, a lipoaspiração foi a cirurgia plástica que apresentou maior crescimento percentual entre as cirurgia plásticas (56%), chegando quase a 200.000 cirurgias, incidindo sobre um número cada vez maior de mulheres e também de homens. Cirurgias na mama (aumento ou redução), na face, no abdome, pálpebras e nariz, completam essa extensa lista. (*Fonte: assessoria de imprensa da SBPC, http://www.amb.org.br/mc*).

Dentre as cirurgias, percebemos que as lipoaspirações foram as que tiveram o maior aumento porcentual, aumento certamente relacionado com a maneira pejorativa pela qual a sociedade trata a questão da obesidade, não como um problema de saúde pública, mas sim como sinônimo do não belo.

Por todas essas características, não há como a escola se imiscuir da discussão sobre a construção histórica da beleza, pois os padrões dominantes impostos em determinados contextos culturais influenciam as relações sociais assumidas pelos mais diversos alunos cotidianamente. Assim, percebemos que o simples fato de a professora ter retratado a diferença como parte fundamental da beleza foi essencial para uma relativa transformação no relacionamento entre as crianças durante suas aulas. Durante as filmagens percebi que Isabela não foi mais chamada de gorda, além disso, começou a participar ativamente das aulas, ampliando, inclusive, o círculo de amizades anteriores, pois passou a se relacionar com uma maior quantidade de meninos e meninas.

Esses exemplos corroboram os estudos de Vygotsky (2001) de que os conceitos norteadores das relações sociais entre pré-escolares se encontram no início de seu

desenvolvimento e que, mediante intervenções críticas, podem ser transformados e reorganizados em níveis mais elevados de consciência. Outra interessante contribuição no combate à rotulação pejorativa da obesidade, na medida em que as meninas demonstraram grande aflição quanto aos arquétipos estéticos impregnados sobre seus corpos, situa-se na valorização dos artistas que retrataram corpos de padrões distintos daqueles valorizados hodiernamente, como Botero, nas artes plásticas, que tinha como um dos traços de suas obras a robustez apresentada pelos corpos femininos.

Para Souza (2004, p.20), não há como entender os padrões de beleza em determinada época histórica sem nos atentarmos para o tratamento dado aos corpos femininos. Desde a Antiguidade, o corpo feminino foi marcado por uma gama de relações que estabeleceu o bonito e o feio na sociedade, a maioria delas ditada pelos homens. Assim, o corpo, visto como uma construção social e cultural se constitui como um espaço demarcador de identidades e rótulos,

> (...) é nele que o simbólico se inscreve e funciona como um modo de classificar, agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, revelando marcas que posicionam os sujeitos de diferentes modos na escala social, determinando (...) quem pertence ou não a certas classificações de corpo, seja corpo magro, alto, belo, branco, jovem, malhado, saudável. Esses marcadores identitários não são fixos ou estáveis, mas objetos de uma contínua construção.

Dessa forma, quando falamos em beleza, o primeiro elemento a ser destacado é que ela não possui um padrão único adotado em distintas épocas históricas, na medida em que se trata de uma construção social, cuja gênese e desenvolvimento sofrem influência de fatores políticos, econômicos e, principalmente, culturais. Cada época edifica uma nova roupagem para os corpos belos, que acaba fazendo parte do imaginário estético da população mediante um intrincado processo educativo pelo qual o corpo é criado e recriado continuamente nas mentes humanas. Por isso, suas classificações são necessariamente provisórias e mutáveis.

Como retrata Souza (2004), a beleza não é reconhecida instantaneamente, nossa visão sobre o belo precisa ser treinada para apreciarmos favoravelmente ou negativamente determinadas configurações corpóreas. Historicamente a beleza feminina foi forjada em função de critérios mais ou menos variáveis. Nas sociedades primitivas esse culto à beleza feminina era quase que uma exceção, na medida em que o corpo masculino era o

alvo das principais codificações sociais. A valorização do corpo feminino se alterou ao longo das épocas, inclusive, sobrepondo-se aos olhares anteriormente destinados aos corpos masculinos. Conseqüentemente, as formas femininas passaram a ser objeto de debate público, e a "beleza" de seus corpos se transformou continuamente em contextos históricos diferentes. Por exemplo, no Renascimento, a análise da "beleza ideal" pode ser realizada por intermédio dos quadros pintados naquele período por autores como Ticiano e Rafael. Nesses quadros, os corpos femininos são expressos em formas arredondados, com cabelos louros e pele branca, os ombros, braços, seios e quadris também são alargados, enfim, a beleza é considerada diretamente proporcional ao tamanho da forma, lá gordura era efetivamente sinal de formosura. A magreza era algo a ser evitado, sinal de pobreza e feiúra.

Essa visão foi se modificando paulatinamente até assumir novos contornos no século XX, quando o corpo magro e bem definido passa a se configurar como belo. A obesidade passa a ser tratada como sinal de desleixo, feiúra, de uma saúde debilitada e frágil. Os novos ideais corpóreos são estabelecidos midiaticamente e veiculados para a população como se fossem a forma natural da beleza humana, por isso, precisam ser duramente questionados. Foi exatamente isso que a professora realizou. Por meio de uma exposição de quadros artísticos fez com que os pré-escolares pudessem ligar os conceitos teóricos que estavam sendo trabalhados a uma situação prática, factual, imprescindível no processo de aprendizagem conceitual pelo qual passam os pré-escolares.

Essa lógica corpórea mutável precisa ser apropriada pelas crianças, objetivando que elas interpretem a própria corporeidade de forma a valorizar as diferenças e não encará-las pejorativamente como sinal de desigualdade humana. Coerentemente com essa estrutura argumentativa, Souza (2004) destaca que cada cultura define a seu modo as fronteiras da beleza e os tipos ideais dos corpos. O belo não é inerente a uma determinada aparência feminina, pois se assim fosse, seria eternamente o mesmo, raciocínio insustentável a análises históricas e científicas. Por isso, para Souza (2004), o que nos parece belo hoje, não precisa necessariamente o ser amanhã. Assim, as classificações sobre o corpo, como todas as categorias do universo, encontram-se em contínuo movimento.

Esse tipo de investigação histórica pode contribuir para a desconstrução dos ideais de beleza estabelecidos pelas sociedades atuais, que oprimem e discriminam grande parte da população brasileira, como os negros, gordos, baixos, pobres, dentre outros. Essa reflexão crítica não deve ser encarada como mera alegoria estética, assim, sua utilização se

justifica desde a pré-escola como demonstramos anteriormente, na medida em que, ao se concretizar, redimensiona favoravelmente a qualidade dos inter-relacionamentos entre as pessoas, os quais não devem se pautar em rotulações e estereótipos contra aqueles que diferem dos padrões impostos pelos grupos hegemônicos[11] da sociedade.

Dentro desse complexo, para Vygotsky (1988), a educação sistematizada pode se constituir como uma boa ferramenta no que diz respeito a uma leitura crítica do mundo, que conteste os valores impostos pelas classes dominantes, tais como seus preconceitos e os intricados processos de exclusão arquitetados por seus grupos. Ou seja, a educação, por intermédio de suas teorias e métodos, pode enraizar nos pensamentos e práticas humanas das mais diversas faixas etárias a necessidade da contestação do sistema discriminatório estabelecido pela sociedade e a possibilidade da edificação de uma nova realidade social mais democrática e efetivamente igualitária.

É claro que a atividade pedagógica possui limites objetivos em sua esfera de realização, e os professores precisam se conscientizar desses elementos. A educação, por ser uma prática subjetiva, não pode alterar de imediato a vida de suas crianças no que diz respeito às condições objetivas de seu meio. Porém pode criar novas engrenagens que apontem os caminhos futuros para a transformação das relações sociais atuais discriminatórias que atuam como verdadeiras barreiras ao desenvolvimento da grande maioria da população. É nessa possibilidade que nosso trabalho se insere.

4.3. Preconceito de Raça

Para Guimarães (1999) são pouquíssimos os conceitos construídos ao longo da história da humanidade que atravessaram as épocas sem sofrer alteração em seu significado e sentido. O conceito de raça não se constitui como uma exceção, uma vez que sua utilização nas sociedades contemporâneas em muito difere daquela empregada na época de sua criação.

---

[11] Hegemonia se refere a uma posição dominante ocupada por um grupo social em certo momento histórico, cuja estrutura de poder e influência político-econômica exercem controle ideológico sobre os demais grupos. O grupo em situação hegemônica generaliza seus valores culturais para todos os segmentos sociais e, nem sempre é composto pela maioria da população, aliás, historicamente tem sido constituído apenas por uma parca minoria. Por isso, o conceito de hegemonia se mostra tão importante na análise do preconceito, uma vez que grande parte das manifestações preconceituosas se sustenta mediante raciocínios infundados estabelecidos pelos grupos dominantes, muitas vezes representados por uma ínfima parcela da população (GRAMSCI, 1981).

De acordo com o referido autor (1999), a ciência biológica e a antropologia física foram as primeiras a criarem o "conceito" de raças humanas, ou seja, a edificarem uma arquitetura de idéias na qual os seres humanos poderiam ser divididos em subespécies, tal qual ocorria na botânica e na zoologia. As diferenças que possibilitariam essa classificação, no caso humano, estariam relacionadas aos traços físicos e fenotípicos apresentados por diferentes culturas e ao desenvolvimento psíquico e intelectual presente em grupos diferenciados de sujeitos. Essa definição que soa de forma absurda nos tempos atuais, como nos alerta Guimarães (1999), foi a ciência predominante na sociedade por muito tempo, para que apenas contemporaneamente se transformasse em pseudociência. A aplicação inicial do "conceito" de raça buscava hierarquizar as sociedades e grupos humanos, criando o fenômeno conhecido atualmente como racismo.

Continuando, em Guimarães (1999), percebemos que a idéia de raça sobreviveu durante muito tempo aos avanços das ciências sociais, antropológica e daquelas que depositavam sobre os ombros da cultura as principais peculiaridades humanas. Essa idéia justificou medidas políticas insanas, tais como genocídios e holocaustos, além de todas as agruras características do período escravagista. Apenas posteriormente à Segunda Guerra Mundial notou-se o esforço conjunto de várias correntes científicas para desmistificar o "conceito" de raça das esferas cotidianas e não cotidianas.

Raça é um "conceito" que se constitui a partir de uma valoração comparativa entre os traços fisionômicos e fenotípicos apresentados por um grupo de indivíduos. Na estrutura assumida pelo "conceito" raça esses diferentes traços físicos são associados a determinadas características intelectuais e morais e, a partir daí, estabelecida uma hierarquização entre os grupos humanos. Nessa hierarquização, o grupo considerado como dominante e intelectualmente superior era composto pelos brancos europeus, que foram os executores da pesquisa, tendo como base comparativa a raça ariana. Os outros grupos que dela diferiam passaram a ser classificados pejorativamente. Assim, além dos traços físicos, a raça carrega um complexo de significados que estabelece privilégios para determinado grupo explorar outros, aos quais foram reservados locais inferiores em seu processo de inserção na sociedade, como os negros, mestiços e índios (MUNANGA, 2001).

Portanto, na idéia inicial de raça está contido um pretenso raciocínio de superioridade de um grupo sobre outro, que não se resume apenas na relação assimétrica entre negros e brancos, mas inclui outros grupos discriminados, já que raça não é um conceito

binário. Para justificar a pretensa superioridade ariana sobre os demais grupos culturais uma série de estudos pseudocientíficos, financiados pelos grupos dominantes, analisou os fenótipos apresentados pelos grupos tidos por inferiores através de uma série de variáveis, tais como: medidas de crânio, valores morais, tipo de pele, textura do cabelo, desenvolvimento intelectual, as quais, em sua totalidade, se mostraram radicalmente infundadas e com conclusões falaciosas e ideológicas. Em virtude desses elementos, para Marx & Engels (s/d), o conceito de raça não é encontrado entre os seres humanos, mas construído. Sua função residia na manutenção de privilégios de um grupo que se autoconsiderava superior sobre outro.

Para Munanga (2001), nas sociedades contemporâneas poucos se atrevem a contestar cientificamente a grande diversidade de que o gênero humano é composto. Entretanto, como retrata o próprio autor (2001), essa idéia representa uma novidade científica, já que durante grande parte de nossa história ela se manteve oculta, aliás, por diversas vezes, nem ao menos foi pensada. Para Munanga (2001), até o século XIX o "conceito" de raça sequer foi contestado e a superioridade dos brancos sobre os negros era encarada como representando a imposição de uma força natural. Assim, seu desenvolvimento deu aos brancos o direito de explorarem todas as outras raças, uma vez que exerciam uma posição hegemônica no contexto da produção material e espiritual. Essa idéia não se sustenta quando analisamos os avanços realizados pelas sociedades orientais e africanas nesse campo de interferência, todavia essas informações eram "esquecidas" pelos grupos dominantes. Devido a isso, para Munanga (2001), o "conceito" de raça não possui qualquer validade científica, o que posteriormente foi confirmado pela própria biologia genética, já que menos de 1% de nossas características hereditárias são derivadas da cor de nossa pele.

Hasenbalg (1979), tal como Guimarães (1999), também destaca que após a Segunda Guerra Mundial, o "conceito" de raça foi praticamente extinto das práticas científicas, uma vez que representava uma clara falsificação teórica destinada a oprimir os grupos destoantes de certos valores estabelecidos inveridicamente como dominantes. Dessa forma, chegou-se a uma posição quase consensual de que, em aspectos humanos, não haveria raças, sendo a única raça existente entre os homens a raça humana, com seus integrantes guardando algumas semelhanças entre si. Na verdade, o "conceito" de raça representava mais uma das tentativas de naturalização do que é histórica e culturalmente construído, como as diferenças e peculiaridades apresentadas por cada pessoa ou grupo de indivíduos.

O “conceito” inicial de raça foi definitivamente abandonado pela ciência. Porém, no final da década de 70 do século passado, Hasenbalg (1979) por intermédio de dados empíricos obtidos em diversas instituições (IBGE, Universidades, MEC) traz à tona as profundas desigualdades existentes entre negros e brancos no processo de inserção social e apropriação do patrimônio histórico da humanidade, desigualdades que não poderiam mais ser explicadas como derivadas de um passado escravagista, tampouco compreendidas apenas pela vertente da luta de classes. De acordo com Hasenbalg (1979), as desigualdades contemporaneamente apresentadas entre brancos e negros recebem o corte da raça, uma vez que se estruturam a partir das características fenotípicas dos sujeitos como cor da pele, tipo de cabelo, e estereótipos construídos sobre sua personalidade e a qualidade de seus processos cognitivos. Devido a essas características, o “conceito” de raça, já esquecido há duas décadas, volta a ser pensado como uma importante ferramenta na interpretação das relações assumidas entre negros e brancos. A esse novo conceito, profundamente influenciado pela atuação do movimento negro, Guimarães (1999) dá o nome de conceito sociológico de raça, que será utilizado neste trabalho.

Logo, o conceito de raça não pode ser descartado nas análises que envolvem a discriminação dos negros na sociedade, pois é sobre seus componentes que se constrói grande parte dos estereótipos expressos sobre esse grupo, os quais se encontram literalmente gravados em seus corpos. Dessa forma, o preconceito racial na sociedade brasileira não se sustenta apenas em estereótipos criados no período escravagista, ou sobre a maneira como os negros historicamente se inseriram perifericamente na sociedade devido às desigualdades econômicas. Aqui, o preconceito racial, além desses elementos, também se arquiteta a partir dos traços físicos apresentados pelos negros, tais como a cor da pele e o tipo do cabelo que são vistos como elementos demarcadores de uma integração social periférica dos negros nas esferas cotidianas e não cotidianas. Logo, a raça, por se constituir fundamentalmente mediante os traços fenotípicos, volta a representar uma importante categoria analítica, mas utilizada por motivos diversos daqueles expressos inicialmente pela ciência na interpretação e explicação das manifestações preconceituosas dirigidas contra os negros na sociedade.

Em virtude desses elementos, Hasenbalg (1979), ancorado nos estudos de Bastide e Fernandes (1955), critica duramente a idéia de democracia racial existente no Brasil, pois as possibilidades oferecidas aos negros são completamente distintas daquelas disponibilizadas aos brancos. Essa exclusão marginalizada do negro deve ser explicada como

servindo a interesses representados pelos grupos dominantes do presente, e não mais do passado, continuando a raça a representar um importante demarcador no recrutamento das posições na hierarquia social, seja na esfera artística, laboriosa, educacional, lúdica (HASENBALG, 1979). Enfim, são desigualdades "racializadas".

A materialização desse conjunto de práticas raciais impede que os negros se movimentem ascendentemente na sociedade, ocupando, por conseguinte, posições na esfera das relações laboriosas inferiores aos brancos. Por isso, para Hasenbalg (1979), ainda nos dias atuais, os anseios dos grupos historicamente discriminados pela sociedade permanecem sendo arquitetados de acordo com o lugar que os grupos dominantes impõem e considera apropriado para essas pessoas. Ainda de acordo com o referido autor (1979), o peso dessas imposições costuma ser ainda maior sobre os ombros dos negros que, além de serem discriminados por um conjunto de elementos como classe, gênero, religião, opção sexual, padrões estético-corpóreos, dentre outros, ainda recebem os estereótipos derivados de sua condição racial, de sua cor.

Definida a categoria raça, podemos conceituar o preconceito racial como uma atitude desfavorável aos componentes de determinada raça, que são estigmatizados e discriminados devido suas peculiaridades fenotípicas (forma dos lábios, tipo de cabelo, cor da pele, traços físicos) e culturais (religião, atividades lúdicas), discriminação que impede a ascensão do negro na sociedade e atravanca suas possibilidades de desenvolvimento, tanto em aspectos físicos, como materiais e educacionais.

Excerto 1R: Um grupo de 6 meninas dramatizava uma brincadeira de casinha pelo parque, sendo que durante uns 20 minutos não se observou qualquer desentendimento entre elas. Entretanto, quando as meninas resolveram trocar as funções sociais ocupadas por cada uma na dramatização (cozinheira, patroa, filha, médica, dentista e cabeleireira), a antiga calmaria deu lugar a conflitos e discussões, desembocando em um comentário preconceituoso de Júlia (loira) para com Jennifer (negra), pois Júlia achava que não havia qualquer fundamento em Jennifer querer ser médica ou cabeleireira (funções pretendidas por ela), na medida em que "não havia médicas negras, além disso, como ela poderia ser cabeleireira com um cabelo tão feio" (palavras de Júlia). Jennifer, claramente chateada, saiu da brincadeira e foi sentar em um banco solitariamente, se recusando a desempenhar outras funções sociais, pois nunca participava da brincadeira como queria. Quando Jade contestou a atitude mesquinha de Júlia, esta disse (mas eu não falei nada de mais, todo mundo sabe que é assim, eu não queria que ela chorasse (30 de setembro de 2007,Turma D,6 anos). Essa não foi a única manifestação racista observada durante as filmagens, pois Michael (turma F de 5 anos) me confessou se sentir constrangido pelo fato de alguns alunos o chamarem de Assolan, apelido pejorativo relacionado a comparação de seu cabelo com uma marca de esponja de aço, o que o deixava triste e magoado

Dois elementos basilares podem ser extraídos do excerto acima: a existência de manifestações preconceituosas no trato entre as pessoas desde a mais tenra idade e a configuração da escola como um palco de lutas e embates pela afirmação e negação de determinados padrões culturais como nos mostra Enguita (1989). A existência da discriminação racial nas relações entre negros e brancos não é novidade no contexto social brasileiro, uma vez que nossa sociedade continua a se hierarquizar, dentre outros motivos, pela tonalidade da pele. A história se alterou, a escravidão ruiu sobre suas principais bases, porém o negro ainda continua a ser considerado como alvo de discriminações e práticas preconceituosas que estigmatizam suas características fenotípicas como cor da pele e textura do cabelo, tal qual foi observado nessa atividade desenvolvida por crianças pré-escolares.

Assim, a abolição da escravatura, de acordo com Fernandes (1976), não resultou em melhorias concretas na condição de vida dos negros, que continuaram discriminados, ocupando as posições sociais de menor destaque, menor rentabilidade econômica e habitando as casas mais afastadas do centro das cidades. Esse processo de discriminação histórica se encontra presente na fala da Júlia contra Jennifer (ambas com 5 anos), em que se destaca claramente que uma negra não pode assumir a posição social de médica em uma dramatização, posto não haver médicas negras. O fato de uma negra sentir-se rejeitada pelas colegas e abdicar da participação em atividades lúdicas estreita/limita suas possibilidades de desenvolvimento, contribuindo para a manutenção do fosso social, econômico e cultural que separa negros e brancos na sociedade e, conseqüentemente, para a marginalização e exclusão do negro no processo de inserção na realidade cotidiana.

Os mecanismos de discriminação apropriados pelas crianças e a estrutura naturalmente desigual de uma sociedade classista e discriminatória impedem a efetiva ascensão social do negro, ascensão que passa inevitavelmente por oportunidades igualitárias de educação, valorização da beleza negra com todos seus traços (cor da pele, tipo de cabelo, lábios), ocupação de altos postos políticos etc. É claro que nem todas essas agruras podem ser resolvidas diretamente pelas práticas escolares, já que a contestação do preconceito não o elimina da sociedade, entretanto, pode servir como fundamento na construção de novos relacionamentos humanos. Nossas observações indicam, tal como nos alertava Fernandes (1965), que algumas práticas escolares também contribuem para que a inserção social do

negro continue a ser realizada de forma periférica e excludente, como a dramatização edificada pelos pré-escolares no excerto anteriormente transcrito.

A presença de manifestações preconceituosas nas relações entre negros e brancos pré-escolares demonstram o quanto essas atitudes estão enraizadas nas mais diversas práticas sociais, revelando-se inclusive naquelas atividades consideradas lúdicas por excelência, posto seus resultados não interferirem decisivamente na vida concreta dos indivíduos, assim como nas dramatizações infantis. O comportamento de Júlia nos mostra como algumas atitudes supostamente naturais contêm explicitamente fundamentos historicamente construídos sob pressupostos discriminatórios e excludentes. Aqui, a alienação humana espalha suas folhas pelas quatro estações do ano, na medida em que as pessoas não conseguem refletir criticamente sobre suas próprias palavras e ações. Em se tratando de crianças, cabe às escolas, por intermédio de uma educação sistemática, lutar contra a gênese e o desenvolvimento dessas atitudes, questionando a validade de seus argumentos e contrapondo-os pela edificação de uma nova base sustentável de relações entre as pessoas, mais humana, fraterna, solidária e que efetivamente considere a diferença como elemento fundamental na própria configuração social e cultural da humanidade.

O conjunto de opressões materializadas na sociedade contra os negros é transposto para as atividades lúdicas, na maioria das vezes, sem qualquer reflexão posterior. Aqui se caracteriza um ciclo do preconceito peculiar da fase pré-escolar, o qual apresenta uma rotulação pejorativa da diferença e sua posterior transformação em desigualdade (1ª e 2ª fases), contudo ainda não notamos a manutenção dessas atitudes quando suas justificativas, ou seja, a formação de dogmas, são destruídas desde seu alicerce, (3ª fase e encerramento do ciclo). Por isso, Júlia apenas reproduz uma situação social, imita-a, efetivamente não queria que Jennifer chorasse, mas foi sua fala que levou sua colega às lágrimas.

Nessa situação a professora deve interromper a atividade e discutir uma diversidade de questões com as crianças, como padrões de beleza, a exclusão do negro na sociedade etc., mediante a reconstrução desse universo lúdico, que não mais reservaria aos negros posições secundárias em relação aos brancos. Ou seja, a intervenção mediativa da professora poderia efetivamente se constituir como uma práxis, ao realizar um vínculo entre as reflexões teórico-abstratas e uma situação concreta. Uma boa maneira de começar seria, além de valorizar os traços apresentados pelos negros, redistribuindo os papéis sociais ocupados por cada criança na atividade, reservando para Jennifer a função de médica ou

cabeleireira, ou ainda sorteando os papéis que seriam ocupados por cada criança, já que todas são capazes de protagonizar qualquer das funções expostas naquela dramatização, independentemente da altura, do peso, cor de cabelo, da pele, da condição econômica. Enfim, acreditamos que a valorização da igualdade através da diferença seria um bom começo para que as crianças começassem a repensar o próprio conceito de diferença.

Não podemos nos esquecer de que a educação sistematizada deve possibilitar aos sujeitos a apropriação dos principais conhecimentos produzidos pelas gerações passadas, assim, sua realização plena promove inevitavelmente um diálogo entre diferentes culturas, e não a adoção de uma cultura única. Esse é o verdadeiro caráter universalista da educação escolar e da cultura por ela transmitida, pois seus conteúdos transcendem as fronteiras separadoras entre os grupos humanos e os particularismos tão característicos de posturas dogmáticas, rígidas, cristalizadas e, logo, preconceituosas.

A análise do excerto anterior nos abre os olhos ao tratamento da problemática do racismo desde a idade pré-escolar. Não é novidade o fato de as crianças construírem seus conceitos a partir da apropriação das relações sociais desempenhadas pelos adultos, no caso de ambientes essencialmente segregadores e classistas. Essas relações se revestem de prismas discriminatórios, hierárquicos e excludentes, que marginalizam a posição social do negro no mercado de trabalho. Entretanto, na dramatização entre pré-escolares, a discriminação racial surgiu sobre outro tipo de configuração espacial, uma vez que se dava em uma relação entre coetâneos ocupando a mesma posição social, cujos atos não interferiam na vida concreta dos indivíduos. Assim, mesmo em um diálogo supostamente horizontal, o preconceito se estabeleceu na comunicação entre negros e brancos, o que nos chama a atenção o fato de sua manifestação estar enraizada nos mais diversos recônditos sociais, e não poder ser associada apenas a aspectos econômicos e classistas, mas a traços da raça, como a cor da pele, o tipo de cabelo, a compleição física. Coerentemente, a materialização dessas discriminações não está mais relacionada somente a um passado escravocrata, mas a novas formas de domínio, gravadas efetivamente no corpo dos negros.

Dessa forma, as relações assimétricas entre negros e brancos continuaram a existir na dramatização, o que não podia ser explicado apenas pelo reduzido poder de compra ou pelas parcas oportunidades educacionais oferecidas aos negros, mas também pela cor de pele, cabelos, tipo de lábio, enfim, por ser negro. Por isso, a categoria raça assume

hodiernamente um papel basilar na explicação da discriminação sofrida por negros e negras nas mais diversas práticas e esferas sociais.

Por todos esses elementos, o negro não é discriminado somente em discursos eurocêntricos, as marcas dos estereótipos são inscritas em seu corpo. Os argumentos preconceituosos se inserem fenotipicamente nas pessoas e, por isso, o corpo, sede de múltiplos significados, também é sede de inúmeras marcas e preconceitos. É no corpo que se encontram as classificações mais visíveis dos sujeitos (cor da pele, altura, tipo de cabelo, peso, forma do nariz e dos lábios, qualidade das roupas, tatuagens, músculos, odores), e sobre elas repousam muito dos significados naturalizantes de posturas preconceituosas e discriminatórias. Logo, a importância em práticas mediativas que valorizem os mais diversos padrões corporais.

Gomes (2002) destaca que apesar de alguns avanços obtidos no tratamento dos fenômenos relacionados à educação, a escola ainda caminha a passos lentos na problematização das ações envolvendo a questão racial. Para a autora (2002), as principais características dos negros seguem não sendo valorizadas cotidianamente, muito pelo contrário, a experiência da cor negra e do cabelo crespo continua a interferir negativamente na construção da auto-estima desses alunos. Assim, a insatisfação com sua imagem e a textura do cabelo não representam apenas uma experiência rotineira dos negros pela qual passam todos os jovens, na medida em que essas experiências recebem o corte da raça, cuja cor da pele e tipo do cabelo são seus principais determinantes, marcando negativamente a construção do negro na sociedade.

O combate ao racismo é uma tarefa fundamental de qualquer local aspirante à liberdade e sua concretização passa necessariamente pelo questionamento do caráter marginal da inclusão do negro na esfera cotidiana, caracterizada pelas não-possibilidades, não-oportunidades, não-igualdade, enfim, pela impossibilidade de se desenvolver globalmente. Essa não-possibilidade se manifestou claramente em uma dramatização de casinha praticada por crianças pré-escolares, e seu questionamento, sem dúvida alguma, é um importante conteúdo das aulas, uma vez que o ocultamento do problema não atenua sua manifestação, mas a torna mais intensa, dogmática e materializada em parâmetros naturalizantes.

A discriminação racial não é uma problemática que afeta apenas as pessoas negras, mas, sim, toda a humanidade (SANTOS, 2001), uma vez que nos construímos, de acordo com Vygotsky (2000), mediante as relações sociais desempenhadas na comunicação

com outras pessoas. Quando as possibilidades de contato entre diferentes culturas são tolhidas, como conseqüência o desenvolvimento humano não alcança toda sua plenitude qualitativa. Por isso, o combate ao preconceito e a suas representações ideológicas nos oferece a visualização de conteúdos mais fraternos no relacionamento social entre negros e brancos, mas também entre negros e negros e brancos e brancos, ou seja, o desenvolvimento e concretização da crítica modificam nosso próprio entendimento sobre as diferenças e, logo, sobre o próprio gênero humano por "*garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente*" (SANTOS, 2001, p.106).

4.4. Categoria Mediação

Se o trabalho representa o pilar fundamental sobre o qual se ergue toda a filosofia materialista histórica, a mediação se configura como a categoria central da dialética, uma vez que todo movimento e transformação necessitam de algum nexo mediativo para sua concretização. De maneira sucinta, a mediação pode ser entendida como um vínculo, um interposto que liga o sujeito a um objeto, sistema social ou determinado conhecimento. Dialeticamente, mediação é um termo que denota uma passagem entre dois momentos de desenvolvimento, no qual a forma superior só pode ser alcançada com o auxílio de algum elemento intermediário. Não teceremos análises pormenorizadas sobre a categoria mediação, pois ela se encontra presente no transcorrer de todo o trabalho, inclusive, sendo tratada em um subcapítulo específico denominado de atividade mediada. Além disso, todas as anteriores categorias, gênero, raça e beleza, foram permeadas por considerações sobre processos e vínculos mediativos.

É a qualidade da mediação que potencializa o trabalho naquilo que Vygotsky (2001) denominou de zona de desenvolvimento imediato ou proximal, assim como a elevação da esfera cotidiana para a esfera humano-genérica, representada por um nível superior de abstração e análise dos pensamentos, valores e conhecimentos expressos pelos homens e mulheres ao longo da história.

O fato de Marx (1996) considerar o ser humano como um sujeito social e coletivo, cuja inserção na realidade externa não pode ser realizada de maneira espontânea ou individual, coloca essa categoria como importante fator na construção do próprio homem.

Seguindo essa linha de raciocínio, para Luxemburgo (1996) tudo é mediado, unido por transições – nossos pensamentos, conceitos e conhecimentos.

Conseqüentemente, as manifestações preconceituosas, na medida em que tratam de um fenômeno historicamente construído, são edificadas também a partir de um complexo de mediações. Todavia as apropriações por elas ocasionadas se embasam em valores opressivos e discriminatórios. Assim, todo preconceito é necessariamente mediado por algum tipo de "conhecimento". Sua transformação não se concretiza instantaneamente nas esferas das relações cotidianas, mas apenas a partir de um *conjunto de mediações* críticas que contestem e descortinem a lógica contida nesses raciocínios, elevando-nos para além das esferas cotidianas, ou seja, situando-nos na esfera humano-genérica e transformando nossa prática em práxis.

O conjunto de mediações que, na pré-escola, pode ser desempenhado pela *intervenção docente*, pelos *jogos e brincadeiras* e pelas próprias *crianças*, embasa a apropriação dos constructos sociais e sua possível objetivação para determinados caminhos, que podem estar ligados para vertentes democráticas e fraternas, ou seguirem um percurso de discriminação e estreitamento nas possibilidades oferecidas para cada sujeito considerado em particular e coletivamente. Todavia essa racionalidade compreensiva não pode ser encarada sob uma perspectiva linear ou unilateral, uma vez que, em algumas circunstâncias, ambos os caminhos se encontram presentes em um mesmo conjunto de mediações.

Excerto 1M: Um grupo de 6 crianças (todos meninos) brincavam livremente no parque, quando inesperadamente uma criança descobriu um grande buraco na areia, que logo se transformou em um poço artesiano. Esse poço, apelidado por outros de buracão, alimentava na dramatização criada pelas crianças toda a cidade com água, porém, para seu bom funcionamento precisava de um esforço conjunto das crianças na limpeza da sua área. Por diversas vezes, um dentre os seis meninos entrava no poço para realizar a limpeza de seu interior, enquanto isso, os outros 5 vigiavam os arredores do local, precavendo-se para que ninguém chegasse perto do local. Além disso, auxiliavam o colega na limpeza do poço, que consistia na retirada de mais terra do buraco por meio de um balde, que era entregue para uma criança fora do poço que o esvaziava e o entregava novamente ao colega no interior do poço (23 de agosto, Turma B, 5 anos).

O excerto acima apresentado, apesar de não se estruturar sob relações sociais preconceituosas, é importante no que diz respeito ao entendimento do processo de apropriação realizado pelas crianças mediante seus jogos dramáticos, que têm a sociedade, as atividades

laboriosas dos adultos e as esferas cotidianas como palco de seus principais temas e conteúdos (VYGOTSKY, 2001).

Além disso, a situação retratada coloca em cena o fato de nem todas as atividades laboriosas desempenhadas hodiernamente carregarem necessariamente os estigmas da competição extremada que elimina o outro. A cooperação ainda se constitui como o esteio norteador de diversas relações sociais produzidas pelos adultos, relações essas apropriadas desde a pré-escola, e cujo desenvolvimento é fundamental no combate a posturas segregacionistas e discriminatórias, na medida em que colocam o outro e a diferença como alguém/algo a ser valorizado visando à materialização/consecução de um objetivo comum.

Destarte, os mais diversos tipos de jogos e brincadeiras escolhidos e praticados pelos pré-escolares também direcionam as relações sociais construídas entre as crianças para certos caminhos, que podem se estruturar sob uma gama de pressupostos orientadores, ou seja, a própria criança desempenha o papel de elemento mediador no transcorrer da atividade, por isso, mesmo os jogos e brincadeiras aqui denominados de livres, são constantemente mediados, mesmo quando as professoras não intervêm sobre seu funcionamento.

Tal como Vygotsky (1998) havia descrito, por intermédio da situação anterior, notamos que o jogo não é criado pela imaginação, mas sustentado por ela. Coerentemente, o poço artesiano só foi dramatizado posteriormente à descoberta do grande buraco, além disso, apenas depois de várias atividades realizadas ao redor dele um garoto o denominou de poço, por conseguinte, a própria imaginação da criança não é algo dado, natural, mas se constrói historicamente a partir do tipo de relação existente entre o adulto e a sociedade.

Para Vygotsky (1998), a imaginação é um elemento fundamental na configuração da personalidade da criança e em seu processo de inserção social, não devendo, em hipótese alguma, ser confundida com fuga da realidade. De acordo com o referido autor (1998), o jogo na idade pré-escolar é a atividade que promove os maiores desenvolvimentos da imaginação e da criatividade, cuja efetivação é imprescindível no que tange ao experimentar e à reflexão de novas situações sociais que não poderiam se arquitetar sem sua utilização. Por intermédio da imaginação, a criança participa de situações irrealizáveis cotidianamente, amplia seu círculo de ações e se apropria de conhecimentos produzidos pelos mais velhos e por seus antepassados de forma mais viva e criativa. Em conformidade a esse raciocínio, para Fernandes (1989, p. 57), "*a grandeza de um homem se define por sua*

imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo."

Em virtude disso, a pobreza imaginativa também é uma pobreza de inserção, compreensão e crítica à realidade opressiva exterior. Portanto sua gênese está relacionada à preservação do atual status quo social, postura que coaduna com a manutenção de práticas opressivas e preconceituosas e com a contínua naturalização das mais diversas agruras produzidas pelos setores hegemônicos da sociedade. Dessa maneira, as brincadeiras sem a intervenção das professoras, aqui denominadas de livres, também devem ser incentivadas nas instituições de Educação Infantil, posto elas não limitarem o desenvolvimento motor, social e cultural das crianças, mas o ampliarem. Todavia as professoras devem sempre estar atentas às qualidades de mediações que essas brincadeiras estão proporcionando para as crianças, intervindo em seu direcionamento quando se pautam em relações sociais não condizentes com os objetivos democráticos e igualitários que devem se materializar nas práticas escolares.

Excerto 2M: os meninos da turma de 5 e 6 anos se dividiram em um grupo de 10 alunos para a realização de uma partida de futebol, separaram-se em dois times, definiram-se as regras e cada aluno escolheu seu nome/personagem. Tínhamos o Kaká, Ronaldinho, Robinho, Luis Fabiano, Dida, Tevez, Pelé, entre outros. Durante o jogo qualquer transgressão das regras, como pegar a bola com as mãos, era severamente punida pelos colegas, às vezes com xingamentos, outras até com a exclusão do jogo. Rafael pediu para ninguém tocar a bola para o Diogo, pois este não sabia jogar direito. O grau excessivo de competição fez com que alguns meninos como Célio e Cristiano se retirassem da atividade, pois passados 10 minutos de jogo ainda não haviam sequer encostado o pé na bola. Após a realização do futebol iniciou-se a construção de um jogo de basquete. Os procedimentos adotados e o desenvolvimento da atividade foram quase os mesmos utilizados no futebol, guardadas as devidas proporções. Dois times foram divididos, alguns escolheram seus novos nomes como: Leandrinho, Marcelinho, Nenê, Oscar, que eram os atletas mais conhecidos pelas crianças, principalmente devido à influência dos recém-terminados Jogos Pan-Americanos, enquanto outros alunos sequer relaram na bola durante todo o jogo. Nessa atividade, a ênfase competitiva foi muito grande, sendo que até a escolha dos indivíduos foi diretamente influenciada por esse elemento, pois os meninos considerados inábeis foram selecionados por último, aliás, alguns deles a contragosto, na medida em que foram incorporados à revelia dos mais habilidosos (29 de agosto de 2007, Turmas B e C, 5 e 6 anos respectivamente).

Duas características essenciais para a compreensão da estrutura e desenvolvimento dos jogos infantis se encontram neste excerto. A primeira está relacionada ao respeito incondicional às regras, as quais por diversas vezes desempenham o papel de mediador da atividade, mesmo que possam ir contra a própria diversão das crianças; a

segunda diz respeito à construção de um ambiente protagonizado para a prática de atividades esportivas, atualmente classificadas como atividade laboriosa e não como passatempo. Comecemos pela análise das regras.

Tanto no basquete como no futebol, as regras (embora em algumas circunstâncias atravancassem o próprio desenvolvimento do jogo) eram seguidas como se a brincadeira das crianças fosse igual àqueles esportes realizados por atletas profissionais, não havendo qualquer questionamento sobre seus componentes principais. Aliás, o menino que as desrespeitasse era punido por seus próprios colegas, às vezes até com a exclusão da atividade, tal como aconteceu com Diogo na partida de futebol pelo fato de ele pegar constantemente a bola com as mãos. Devido às elevadas exigências da atividade, seu desenrolar edificou uma nítida divisão entre os meninos mais e menos habilidosos. Estes últimos foram paulatinamente se retirando da partida de futebol para brincar de outras coisas, muitas das quais junto às meninas.

Dessa forma, o rendimento exacerbado exigido pelas próprias crianças no futebol impediu uma participação efetiva de todos os alunos (lembrando que alguns sequer foram chamados para jogar, sem contar os que saíram durante a atividade) em uma das manifestações culturais mais características do Brasil, posto não ser pequeno o papel desempenhado pelo futebol como pano de fundo em várias inter-relações arquitetadas na esfera cotidiana, e a comunicação entre pesquisador e pré-escolares já demonstrar isso.

Sendo assim, o desenvolvimento do futebol e do basquete construiu uma perigosa divisão entre as crianças mais habilidosas e aquelas consideradas inábeis, divisão que repercute negativamente sobre o ambiente escolar, na medida em que sua concretização estreita os horizontes de ações das crianças do segundo grupo, justamente as que mais precisam ampliar seus movimentos corpóreo-culturais.

Nesse ponto observamos a manifestação de um dos três componentes do ciclo pelo qual uma manifestação preconceituosa se constrói (1ª fase: *rotulação pejorativa da diferença*; *2ª fase: exclusão da diferença*, e 3ª fase: *transformação dos raciocínios preconceituosos em dogmas*), materializada na exclusão dos meninos inábeis na prática do basquete ou futebol. Em virtude disso, não consideramos essas manifestações expressas pelas crianças mais habilidosas contra as menos habilidosas um preconceito, mesmo quando estamos nos referindo à sua vertente embrionária (concretizada na realização das duas primeiras fases do ciclo do preconceito), característica das práticas preconceituosas na pré-

escola. Primeiro porque, além da não formação de dogmas, efetivamente não há uma rotulação pejorativa da diferença, mas a valorização de um nível de habilidade inalcançável para muitas crianças. Falar que uma criança joga mal futebol quando ela efetivamente não pratica bem este esporte, assim como chamar um aluno obeso de lerdo porque ele corre muito devagar, não pode ser caracterizado, em nosso ponto de vista, como uma manifestação preconceituosa, mas apenas a verbalização de uma situação que efetivamente se concretiza na prática.

Portanto, os alunos não foram preconceituosos pelo fato de não passarem a bola para as crianças menos habilidosas, uma vez que a habilidade, juntamente com as regras e o desejo de vitória, configurava-se como os elementos mediadores da atividade. Passar a bola para quem não possuía certa desenvoltura nos domínios dos fundamentos dos jogos, significava, naquele contexto altamente competitivo, diminuir as chances de vitória de seu time e, portanto, ir contra as expectativas geradas pela sociedade sobre o resultado das práticas esportivas.

Sendo assim, essas atividades realizadas pelas crianças sem a intervenção da professora seguiram caminhos não condizentes com os objetivos da escola. Nesse momento, é imperativo que as professoras intervenham na atividade, não visando a destruir a estrutura do jogo, mas fazendo com que as crianças repensem suas relações sociais. Dessa forma, a professora poderia indagar aos alunos sobre como as crianças menos habilidosas poderiam se desenvolver na prática do futebol se não pudessem praticá-lo. Além disso, é importante ressaltar constantemente a diferença entre o esporte na escola e o esporte da escola, algo que não se constitui de maneira similar. Por conseguinte, nas atividades lúdicas realizadas no espaço escolar o adversário não pode ser visto como alguém a ser derrotado, já que tal raciocínio arquiteta um palco onde não há espaço para erros (independentemente do desenvolvimento motor alcançado por cada criança até aquele momento), raciocínio sentido na pele pelos meninos menos habilidosos, e cuja concretização foi afastando cada um deles (Diogo, Célio, Cristiano etc.) dessas práticas esportivas. Esses raciocínios podem futuramente se transformar em estereótipos. A relação da mulher com o futebol deve novamente servir-nos de exemplo e desencadear práticas efetivamente preconceituosas, cuja funcionalidade se dirige para a opressão e exclusão da diferença.

Na escola a busca pela apropriação gnosiológica e pelo desenvolvimento omnilateral dos alunos e alunas supõe a participação ativa de todas as crianças nas mais

diversas atividades. Com isso se re-configura a necessidade de se vencer determinada atividade a qualquer custo. Na escola o processo é mais importante que o produto. Não basta estar dentro do jogo, é preciso jogá-lo.

Sendo assim, a professora deve buscar transformar os elementos mediadores daquela antiga atividade, e para isso poderia propor uma alteração das regras do jogo, sem descaracterizar, todavia, o conjunto de significados componentes da atividade denominada futebol. Por exemplo, colocar a mão na bola certamente não faria parte dessas alterações, pois se isso ocorresse o elemento basilar do jogo seria destruído, assim como o significado da atividade (lembrando que o futebol foi criado como uma forma de separação do rúgbi, sendo que a principal alteração que ocasionou essa separação reside no fato de, no futebol, não se poder pegar a bola com as mãos, exceto os goleiros). Entretanto, a professora poderia obrigar os alunos mais habilidosos a chutar ou carregar a bola somente com os pés não dominantes (destros chutariam com a esquerda, e vice-versa), enquanto os menos habilidosos poderiam chutar com qualquer pé. Além disso, outras alterações poderiam ser propostas, tais como a realização de um rodízio de passes antes da execução de um gol, a valoração dobrada de um gol marcado pelas crianças menos habilidosas, o que não faria com que a atividade proposta deixasse de ser futebol. Enfim, são várias as maneiras pelas quais a professora pode intervir na qualidade das mediações constituintes de determinada atividade sem destruir a estrutura do jogo, possibilitando que todos os alunos vivenciem os seus fundamentos em sua plenitude e reflitam criticamente sobre suas ações.

Passemos agora a elucidar a criação de um ambiente protagonizado mediante os jogos esportivos dos pré-escolares. A segunda característica essencial retirada do excerto acima diz respeito a uma ampliação da interpretação sobre os jogos dramáticos estabelecida por Elkonin (1998), uma vez que assumimos nesta dissertação os esportes praticados por pré-escolares também como jogos protagonizados.

Para Elkonin (1998), o jogo protagonizado/o faz-de-conta se constitui como a atividade principal da criança pré-escolar, desencadeando as principais transformações nesse estádio de desenvolvimento. Utilizando-nos desse raciocínio como pilar teórico, percebemos que, após a coleta de dados, a construção lúdica dramatizada de Elkonin (1998) pode ser ampliada também para a prática das atividades esportivas realizadas por pré-escolares pelos seguintes motivos: 1) a criança pré-escolar configura seu universo esportivo a partir da apropriação de uma atividade laboriosa realizada no seio da sociedade, os esportes; 2) a

escolha de codinomes anteriormente ao início da atividade já demonstra que a criança assume para si o papel de um personagem com influência marcante na esfera cotidiana hodierna, os atletas; 3) a criança imita as funções sociais realizadas pelos atletas, por exemplo, *Pedro, que se dizia chamar Robinho, vivia dando as famosas pedaladas sobre a bola,* o que demonstra a aprendizagem e transposição de movimentos elaborados pelos adultos para o contexto dos jogos infantis. Por intermédio dessa tríade, a mesma utilizada por Elkonin (1998) para definir os alicerces das dramatizações lúdicas, podemos destacar alguns jogos esportivos praticados pelos pré-escolares como jogos dramáticos, mesmo que sua sistematização seja um pouco diferente da atividade dramática clássica infantil, o teatro.

Destarte, o ponto central da consideração dos esportes praticados por pré-escolares como jogos dramáticos reside no fato de os objetivos e procedimentos dessa atividade se construir conforme a apropriação das relações sociais desempenhadas por adultos. Assim, quando uma dona de casa se submete aos caprichos do marido em uma dramatização infantil, ou no momento em que a criança considera a vitória como a única medida de seu jogo, o que percebemos é a reprodução de determinados valores construídos e glorificados pela sociedade, ou por uma parte dela, isto é, a penetração na realidade.

A penetração na realidade é alicerçada, muitas vezes, sob relações sociais excludentes, que impedem a construção de um diálogo profícuo entre as mais diversas culturas e entre distintos níveis de desenvolvimento requeridos de cada sujeito em particular a partir das exigências sociais específicas componentes de uma dada atividade. Essa quebra de diálogo acarreta a padronização e naturalização dos mais diversos movimentos realizados nas esferas sócio-culturais (como se antes de nascer, os meninos devessem obrigatoriamente saber chutar uma bola), tal como no esporte praticado por pré-escolares em nosso excerto, materializando-se na exclusão dos grupos/sujeitos tidos como desviantes dos padrões hegemônicos estabelecidos por determinada atividade como o futebol.

Em virtude desses elementos, acreditamos ser de fundamental importância a construção de análises mais pormenorizadas sobre a estrutura e desenvolvimento das regras nas atividades lúdicas esportivas, na medida em que estas orientam e direcionam as relações e oportunidades oferecidas às crianças durante o transcorrer de seus jogos. Como eixo norteador para o entendimento do processo construtivo das regras, valemo-nos de três perguntas, algumas preliminarmente respondidas, a citar: Qual a origem das regras presentes nos

esportes pré-escolares? Que tipo de relações elas favorecem? Pode sua estrutura ser contestada e transformada?

Os dados coletados nos confirmam que o avanço dos jogos infantis para a arena esportiva torna suas regras mais rígidas e dogmáticas, mesmo quando são criadas pelas próprias crianças, como no exemplo do futebol, o que confirma os pressupostos estabelecidos de Vygotsky (apud ELKONIN, 1998). Conseqüentemente, a pouca liberdade oferecida por essas regras acaba, em determinados momentos, por coadunar no estreitamento significativo do arcabouço de movimentos realizados por cada criança em particular. Entretanto, também não há como negar, a partir de nossas observações, que a criação de regras pelas próprias crianças edifica determinada consciência coletiva entre elas, uma vez que todas passam a estar sujeitas às mesmas convenções, independentemente da raça, tamanho, peso ou habilidade, fator que poderia atuar favoravelmente na edificação de relações sociais mais fraternas e solidárias entre as crianças, desde que dimensionadas por uma intervenção docente crítica e criativa.

Por todas essas características, as regras e, conseqüentemente, a atividade criadas pelas crianças se estabelecem como um espaço fundamental de comunicação interpessoal, delimitando temporalmente as possibilidades de desenvolvimento motor, corporal, cultural e social oferecidas a meninos e meninas em contato relacional.

Por conseguinte, ao construírem regras para suas atividades, as crianças, além de delimitarem o espaço de seus movimentos, assimilam com maior rapidez a estrutura das relações sociais codificadas/dramatizadas pelos jogos, elemento fundamental para sua inserção na realidade externa e para o alargamento dos tipos de comunicação realizados entre diversos sujeitos. A efetivação holística desses dois elementos se dá principalmente quando a apropriação das regras favorece a visualização do significado positivo das atividades organizadas coletivamente sobre objetivos comuns, estreitando-se e fragmentando-se nos momentos em que colocam os participantes de determinada atividade em contraposição uns aos outros. Dessa maneira, a partir de uma experiência direta e concreta, a criança aprende a agir em determinada circunstância como parceiro e integrante de certo agrupamento social. Esse é o caráter profícuo das regras. Assim como podem em outras ocasiões se manifestar favoravelmente aos individualismos e competições exacerbadas, aqui as regras exercem efeitos deletérios sobre as crianças, tornando-se um mecanismo irrefletido de conformação à realidade atual.

É claro que o problema da exclusão, discriminação e opressão pelo qual passam algumas crianças no transcorrer de seus jogos não está relacionado à existência de regras, pressuposto de qualquer atividade lúdica, mas, sim, à qualidade dessas regras e aos valores por elas transmitidos durante a prática dessas atividades. Em virtude disso, acreditamos que qualquer intervenção sobre a estrutura dos jogos deva se iniciar a partir da consideração das regras como um elemento historicamente construído e que, portanto, não são eternas, podendo ser alteradas pela intervenção humana. Para Lovisolo (1995), as regras procedem de negociações entre as partes constituintes da atividade. Dessa forma não há regra fixa, posto elas sempre carregarem certa imprevisibilidade e uma racionalidade historicamente limitada, cuja presença abre espaço para sua transformação em situações específicas.

A conscientização do caráter mutável e da possibilidade de transformação das regras nos jogos praticados em ambiente escolar cabe ao professor, que não deve permitir que uma atividade se transforme em momento de segregação e exclusão de qualquer aluno, pois o objetivo da escola está voltado à apropriação por todos seus sujeitos do patrimônio histórico construído pelas mãos humanas, e os mais diversos movimentos culturais certamente fazem parte desse patrimônio.

Não há como negar que algumas regras criadas pelos pré-escolares analisados favoreciam apenas os mais habilidosos, relegando aquelas crianças com dificuldades motoras literalmente para escanteio. Assim, quem mais precisava das aulas, acabava excluído delas. Não bastasse isso, ainda eram marcados pejorativamente por sua inabilidade, por conseguinte, os jogos passaram de fonte de libertação e coletividade, para um arcabouço de práticas opressivas, individualistas e egoístas.

As crianças com dificuldades, quando isoladas de seu contexto social ou das atividades que tentam executar, tendem a maximizar essas dificuldades e dificilmente desenvolvem na plenitude todas suas faculdades humanas (VYGOTSKY, 1996). A partir desses argumentos, destacamos o fato de o professor ou professora ter por obrigação intervir nas atividades realizadas pelas crianças, dialogando com elas sobre os objetivos dos jogos praticados no ambiente escolar e quais os procedimentos adotados para o alcance desses objetivos, de forma que os próprios alunos se sintam pressionados quanto à transformação de relações sociais opressivas e discriminatórias em práticas mais solidárias e fraternas. Isso não significa desprezar a construção das regras elaboradas pelas próprias crianças, mas direcioná-las para um caminho mais condizente com os objetivos escolares, que, certamente, não

passam pela competição extremada e pela necessidade de derrotar alguém para se auto-afirmar. O grande lema dos jogos na escola está em mostrar que *juntos podemos fazer muito mais do que sozinhos*.

São múltiplas as possibilidades de transformação da estrutura opressiva de alguns jogos realizados na pré-escola. Devido a isso, sentimos a necessidade de pincelar outras prováveis modificações, além daquelas tecidas anteriormente no exemplo do futebol, direcionadas a uma prática lúdica coletiva e solidária.

A análise das filmagens nos mostra que o primeiro passo visando a uma transformação da estrutura dos jogos deve ser dado já no processo de escolha de times realizado pelas crianças. Esse processo seletivo fragmenta a classe em grupelhos constituídos por afinidade, além de relegarem àquelas crianças menos habilidosas sempre a incômoda última colocação nas filas/times. Por exemplo, no basquete e no futebol, Pedro e Ted eram invariavelmente os últimos a serem escolhidos pelos colegas, fato gerador de grande tristeza para ambos, pois além da última colocação nesse processo seletivo, em muitas ocasiões havia uma verdadeira briga entre os times para não ficar com eles "Eu não quero esse gordo, ele não corre, estraga o time" (*Felipe ao expressar sua opinião sobre Pedro em uma partida de futebol, 29 de agosto de 2007, Turmas F, 5 anos*).

Assim, o processo de escolha realizado pelas crianças tinha como único fundamento a habilidade de cada um em determinada prática lúdica. Por conseguinte, tanto as primeiras como as últimas escolhas entre as crianças recaiam sobre as mesmas pessoas. Devido a isso, a inabilidade de algumas crianças se materializava na sua supressão dos processos seletivos para as atividades lúdicas, coadunando a posteriori em sua exclusão da própria atividade, conforme notamos na prática do futebol. Coerentemente se faz necessária a modificação urgente desse excludente processo seletivo. Brotto (2003), objetivando um aumento da cooperação na prática nos jogos, define outros critérios para a escolha de times, tradicionalmente segregadora e criadora de estereótipos, tais como: rodízio nas crianças que escolhem os times, formação dos times por letras no alfabeto, mês de nascimento, cor de roupa, time de futebol predileto, disciplina escolar preferida. Enfim, a intervenção docente deve tornar a escolha dos times um processo aleatório e rotativo, na medida em que diferentes agrupamentos possibilitam às crianças aumentarem o contato entre os coetâneos, desfazendo momentaneamente o citado circuito fechado entre elas.

Excerto 3M: Em certo momento, ao perceber o encaminhamento da brincadeira de uma forma nada amistosa (durante o jogo apenas alguns alunos tocavam na bola, enquanto outros assumiam basicamente a postura de espectadores), a professora cessou a atividade para conversar com os alunos sobre o que estava acontecendo e exigiu uma modificação no comportamento de Pedro e Márcio (dois alunos que se digladiavam no jogo de futebol e se julgavam donos de seus times). Somente após a conversa, alguns alunos como o Cícero e o Flávio (que tinha dito a seguinte frase: Não nasci para jogar bola) tocaram na bola, o que os deixou com grande felicidade, pois, mesmo sem marcarem nenhum gol na partida, saíram rindo e brincando como todo mundo, inclusive com o Márcio que os havia ofendido anteriormente (12 de setembro de 2007, Turma H, 6 anos).

Este excerto destaca a transformação do *modus operandi* das práticas desempenhadas por pré-escolares quando algum adulto intervém criticamente sobre seus componentes estruturais e funcionais.

Nos tempos atuais observamos a difusão das práticas esportivas em todas as camadas da sociedade, para os mais diversos públicos das mais diversas faixas etárias. Também é inegável o fato de o esporte assumir algumas características marcantes desenvolvidas essencialmente pela sociedade burguesa da qual faz parte, tais como: competição extremada, busca de recordes, valorização do rendimento. Dessa forma, toda prática esportiva é necessariamente educativa, entretanto, está em geral muito mais voltada para a reprodução do que para a transformação, principalmente quando praticada nos moldes do esporte espetáculo ou de alto rendimento (BRACHT, 1997).

Em virtude desses elementos, levantamos a necessidade de se questionar os pretensos valores de solidariedade e saúde tão propalados pela mídia quanto à prática das atividades esportivas, já que esses valores, em sua grande maioria, não correspondem à real compreensão da estruturação e desenvolvimento de um fenômeno baseado essencialmente em uma forma de competição que exclui o adversário. Dessa forma, não há dúvida de que o esporte educa, porém, educa para que quando não questionado criticamente?

Para Bracht (1997), quando não mediado criticamente, o esporte realmente educa; educa para a vitória, para competir nesta sociedade extremamente competitiva, para respeitar uma autoridade incondicional; ensina a criança a cumprir regras sem entendê-las ou discuti-las, a esmagar os adversários; além disso, ainda passa a falsa noção de igualdade em oportunidades e de possibilidades de vitória a todos, que é o único resultado que vale e cuja efetivação depende basicamente de um esforço individual.

Coerentemente, o esporte, em algumas circunstâncias, quando não mediado criticamente, educa-nos para que possamos nos inserir sem maiores problemas em uma

estrutura social excludente e discriminatória, adequando-nos a seus pilares e principais ensinamentos e, principalmente, para que passemos a enxergar a exploração e a opressão como fenômenos perfeitamente aceitáveis na medida em que representam a efetivação da superioridade dos mais fortes sobre os mais fracos. Nesse universo, a diferença entre padrões corporais novamente se vê fadada à exclusão e discriminação daqueles que diferem de determinado modelo dominante, como aponta a fala de Flávio: "*Não nasci para jogar bola*".

Esse universo exerce profunda interferência no próprio processo de construção dos conceitos e valores que orientam o comportamento das crianças. Assim, não podemos nos esquecer de que, ao chegar à escola, a criança já possui uma gama de conhecimentos advindos de seu contato anterior com a realidade externa, conhecimentos que não são deixados de lado em suas diversas relações escolares, muito pelo contrário, em algumas situações observadas pelas filmagens (jogos esportivos), eles se configuram como a referência norteadora dos contatos assumidos pelas crianças. Entretanto, isso não significa que esses conhecimentos desempenhem funções necessariamente deletérias sobre o desenvolvimento humano, uma vez que essas aprendizagens se constituem como um processo essencial em sua formação. Lembremos o processo de formação de conceitos científicos descritos por Vygotsky (2001), os quais para sua efetivação necessitam de uma base de conhecimentos cotidianos.

Todavia, acreditamos que algumas dessas apropriações podem e devem ser questionadas pela escola, na tentativa de revelar o véu místico e enganador de determinados "conceitos," tal qual a idéia de que todos têm as mesmas oportunidades e possibilidades de vitória em determinado esporte pelo simples fato de estarem sujeitos às mesmas regras, porém, sem vivenciarem as mesmas experiências dos colegas. Será isso igualdade? São esses questionamentos que nos permitem sair das esferas cotidianas e adentrar nas esferas humano-genéricas, elevando a qualidade de nossos pensamentos e relações sociais.

Nossas análises sobre os jogos esportivos praticados pelas crianças testemunharam, por diversas vezes, a presença de posturas muito mais competitivas (em sua vertente predatória, que elimina o outro) do que cooperativas e solidárias durante seu desenvolvimento, principalmente quando as crianças estão realizando essas atividades, consideradas lúdicas por excelência, sem a intervenção de qualquer adulto, ou seja, sob seu próprio comando. Entretanto, isso não significa que essas atividades devam ser eliminadas do cenário escolar, muito pelo contrário, devemos aproveitar as situações conflitantes que elas trazem e explorar junto às crianças uma forma de superação de algumas relações sociais

baseadas em estereótipos e expressas pelas crianças ludicamente. Seria como, em outros termos, utilizar a esfera cotidiana para ascendermos à humano-genérica, partirmos dos pré-conceitos para chegarmos ao conceito propriamente dito, o que nesse estádio de desenvolvimento necessita da mediação das pessoas mais experientes. Enfim, as atividades "livres" nos servem como catalisadores para o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pelo gênero humano, entretanto, no espaço escolar, as crianças não podem ficar imersas apenas em seu espaço, devendo ser conduzidas a transcender seus pensamentos e ações de modo a evitar a cristalização dos constructos sociais pelos quais se orientam.

Assim, não acreditamos que as intervenções pedagógicas limitem ou estreitem o espaço criativo das brincadeiras, pois se bem utilizadas elas ampliam essa área de forma arrebatadora. Uma aula orientada para a obtenção de novos movimentos corporais e culturais alarga as possibilidades de exploração pelas crianças da realidade externa e, conseqüentemente, favorece sua inserção em outros contextos sociais, cuja realização não poderia ser alcançada de forma espontânea ou direta. Portanto, as mediações, principalmente da professora na Educação Infantil não podem limitar o espaço criativo das brincadeiras, pelo contrário, devem ampliá-lo, com o auxílio daquilo que Vygotsky (1988) define como zona de desenvolvimento proximal, uma vez que ela alavanca para outros níveis qualitativos as potencialidades/possibilidades das crianças.

Antes de encerramos a análise do excerto anterior faz-se necessário destacar que a crítica ao esporte não pressupõe a sua exclusão do cenário escolar, mas, sim, a suspensão para análise posterior de alguns valores propalados por essa atividade. Valorizamos a sua prática, porém, desde que sirva para contestar alguns princípios aparentemente naturais propalados pela sociedade e danosamente apropriados pelas crianças ao participarem dessa atividade.

Acreditamos no esporte da escola, contudo, apenas quando ele amplia as possibilidades de movimento e oferece novas ferramentas para o esclarecimento da própria realidade a seus alunos e alunas. Para isso, as aulas com jogos e esportes devem garantir que as crianças experimentem reflexivamente uma gama de manifestações da cultura corporal do movimento, que não podem ser concretizadas pela prática espontânea das crianças, ou seja, necessitam da mediação crítica dos professores. Por todas essas características, corroboramos com a realização de intervenções docentes durante o desenvolvimento dos jogos no espaço

escolar, objetivando, assim, que todas as crianças tenham acesso às aprendizagens proporcionadas por essa atividade, independentemente de sua classe social, cor, peso, sexo, altura, idade etc.

Excerto 4M: Nem apenas de competição se embasaram as relações sociais desempenhadas por pré-escolares durante os jogos observados, pois foram diversas as atitudes cooperativas constituintes da inter-relação comunicativa entre as crianças. Abraços fraternos, sorrisos, apertos de mãos contrastaram com empurrões, ofensas, lágrimas, entretanto, marcaram definitivamente seu território como reações imprescindíveis em toda espécie de convívio coletivo. Mesmo em ambientes competitivos, inesperadamente surgia alguma ação cooperativa que destoava favoravelmente do comportamento apresentado pela maioria dos alunos, fato que destaca o caráter não de oposição, mas de relação assumida entre a competição e a cooperação. De todas as aulas presenciadas, a cena mais marcante observada ocorreu justamente durante a atividade que se mostrou a mais competitiva, o futebol. Em determinado momento da partida, Léo (o aluno mais carismático da turma de 6 anos) partia livremente com a bola em direção ao gol adversário, havendo apenas um marcador em sua frente (Gérson), que no momento em que foi driblado tropeçou e caiu batendo violentamente seu rosto na areia. O gol estava completamente livre, bastava Léo chutar a bola e dar a vitória ao seu time (o jogo estava empatado). Entretanto, abruptamente Léo parou a bola e, ao invés de fazer o gol, caminhou para ver o que tinha acontecido com Gérson, deu-lhe a mão, e este se levantou como se sua dor tivesse desaparecido em um toque de mágica. Fora essa atitude, por diversas outras vezes os comportamentos cooperativos se constituíram como o embasamento principal das relações assumidas pelas crianças. Sônia (uma menina portadora de anomalias genéticas causadora de grande déficit locomotor) era constantemente ajudada por algumas colegas como Rosa e Clara, que sempre se mostraram simpáticas quanto a prestar auxílio na caminhada insegura de sua colega. Oscar da turma H de 6 anos foi outro dos alunos que sempre se mostrou solícito com seus companheiros, apesar de toda sua habilidade motora (a meu ver, o mais habilidoso de todas as crianças desta pré-escola), não fazia qualquer questão em caçoar de seus colegas, aliás, repreendia àqueles que assim agiam. Não bastasse isso, suas palavras de incentivo para os alunos com dificuldades na execução de determinados movimentos era presença marcante nas aulas, tal como "Ei Jorge, você consegue, eu também no começo não conseguia (Fala de Oscar)". Enfim, alguns alunos e alunas dessa pré-escola, e não foram apenas esses citados, mostraram que a cooperação como constituinte das relações interpessoais se faz possível, mesmo quando todas as evidências caminham para seu lado oposto. Essas atitudes foram elogiadas pela professora Eduarda (parabéns Oscar, você é um aluno especial, ajudar os coleguinhas te faz melhor a cada dia, fala de Eduarda, Turma G, 6 anos), que disse ficar muito feliz com sua manifestação, porém, dizia estar indecisa quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados em suas aulas para que mais dessas atitudes viessem à tona, pois "ainda não sentia segurança em como intervir nos jogos sem atrapalhar seu desenvolvimento."

Concordamos com Marx (1996), quando ele destaca a cooperação como um conceito fundamental de crítica às sociedades classistas embasadas em comunicações

hierárquicas, uma vez que sua estrutura contesta o egoísmo e o individualismo exacerbado presentes nas relações humanas. Em virtude disso, consideramos a cooperação como uma relação social basilar na crítica radical à arquitetura das manifestações preconceituosas, pois além dos elementos anteriormente descritos, a cooperação promove uma visualização positiva das diferenças constituintes de cada ser humano em particular.

Os espaços cooperativos tendem a gerar motivação a todas as pessoas, e não apenas a algumas, no transcorrer de suas atividades sociais, sejam lúdicas ou não. Esse espaço é muitas vezes construído pela própria postura assumida por seus participantes no contato entre coetâneos, por isso, mesmo em atividades essencialmente competitivas, atitudes cooperativas como a de Gérson e Oscar puderam ser observadas, e objetivavam que nenhuma criança desistisse daquelas atividades, possibilitando, inclusive, que as menos habilidosas experimentassem os benefícios usufruídos pela participação no futebol e no basquete, ampliando, por conseguinte, suas esferas de relações sociais e seu próprio arcabouço de movimentos corporais.

O primeiro passo buscando estimular atitudes cooperativas das crianças consiste justamente na valorização de suas expressões solidárias e altruístas apresentadas durante as mais diversas atividades, cuja materialização foi realizada por quatro professoras (turmas A, C, F, H). Além disso, as professoras precisam intervir nas atividades quando estas se direcionarem para a exclusão de alguns de seus participantes.

Conseqüentemente, o receio apresentado por algumas delas em intervir mediatamente nos jogos desempenhados pelos pré-escolares limita as próprias potencialidades pedagógicas dessa atividade. Esse receio, para Simone, Clarissa e Eduarda (professoras das turmas A, D e G), é causado principalmente por dois motivos: 1) insegurança em relação ao domínio dos principais conteúdos desenvolvidos durante as atividades lúdicas; 2) ênfase destinada por alguns referenciais (não citam quais) à importância da realização de atividades livres pelos pré-escolares, fato inibidor ao estabelecimento de intervenções docentes.

Em virtude desses elementos, é fundamental que as professoras continuem seu processo de formação acadêmica, visando a superar essas angústias e receios ocasionados pela falta de um embasamento teórico sobre sua própria prática pedagógica. Mello e Campos (2007, p. 56) discutem a dicotomia entre a teoria e a prática, ainda muito presente nas práticas pedagógicas e a importância dos cursos de formação continuada de professores de Educação Infantil, que possam ir à busca de compreender as dificuldades que os professores enfrentam

no cotidiano que os impedem de refletir mais profundamente sobre as práticas à luz de referenciais teóricos que possam lhes dar suporte para superar suas angústias:

> Por intermédio dessas ações de pesquisa e formação continuada de professores, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, temos discutido as diferentes concepções de infância, criança, escola, brinquedo, brincadeiras, jogo, e outras, que direcionam as práticas educativas de professores(as), visando identificar e analisar os obstáculos que existem em integrar, problematizar e reformular os fundamentos teóricos em função de suas práticas educativas. Esse não é um processo simples e nem imediato, pois implica o uso de metodologias de pesquisas que visem inicialmente: identificar os focos de resistências; refletir e analisar o contexto social que gera tais resistências; desenvolver estratégias de superação das resistências, ao mesmo tempo em que retira dessas resistências as bases para o estabelecimento e manutenção de vínculos entre pesquisadores e professores, necessários para instalação do diálogo. A partir daí, e tendo o diálogo como instrumento primordial, os conceitos teóricos e pressupostos da teoria histórico-cultural são discutidos à luz das práticas pedagógicas, na perspectiva de transformação delas e superação dos obstáculos.

A mediação é a principal ferramenta docente nas atividades realizadas no interior das escolas. Por isso, a própria denominação de uma aula realizada na escola como recreação[12] (classificação das aulas desenvolvidas no parque) carrega um erro histórico de entendimento sobre a função escolar que está irremediavelmente ligada à apropriação de conhecimento, e não a diversão ou passagem de tempo.

Infelizmente, algumas situações (classificação das atividades realizadas no parque como recreação; receio das professoras em interferir negativamente na dramatização dos alunos), parecem ser construídas para reduzir ou minimizar o papel docente nas escolas, que é o da mediação do conhecimento produzido pela humanidade. Destarte, denominar por recreação as aulas com jogos na escola é um erro ingênuo, porém estratégico no que diz

[12] A crítica que objetivamos materializar quanto à denominação das atividades realizadas no parque pela expressão recreação, não significa, em hipótese alguma, que estamos defendendo apenas a presença de atividades dirigidas no interior das pré-escolas. Valorizamos os espaços criados para que as crianças possam brincar livremente, os quais devem ser ampliados na rotina das atividades na qual estão envolvidos os pré-escolares. Todavia, acreditamos que o termo recreação carrega um conjunto de significados prejudiciais à valorização das intervenções docentes. Recrear é definido no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p.555) como sendo sinônimo de: "*1: S. f. Recreio; 2: Divertir-se; 3: Folgar...*". Enfim, etimologicamente, recreação é uma prática que se dirige para a produção da diversão, da não intencionalidade, por isso, sua designação traz consigo um significado dogmático, construído na Antiguidade e que perdura até os dias atuais, de que brincar é ficar no ócio, produzir ociosidade, como se a brincadeira nada provocasse no desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança. Em virtude dessas características, e buscando valorizar a atividade principal dos pré-escolares, sentimos a necessidade de contestar essa denominação. A substituição do termo recreação por atividades lúdicas, para citar apenas um exemplo, poderia representar um interessante avanço visando ao repensar do próprio papel dos jogos e brincadeiras no interior das escolas.

respeito às possibilidades de apropriação de conhecimentos culturais provenientes das mais distintas manifestações corporais, uma vez que essas atividades passam a ser encaradas como meros passatempos descompromissados.

O medo da intervenção representa o próprio sepultamento da função social docente. Por isso, as atividades inseridas no contexto escolar devem necessariamente se estruturar sobre determinados objetivos estabelecidos pelo corpo de conhecimentos trabalhados por cada disciplina em particular, ou seja, carregar a marca da escola. Esse raciocínio se estende aos jogos e brincadeiras praticados pelos pré-escolares, pois se é para brincar do que quiser e da forma como bem entender, as crianças não necessitam em nada das escolas, na medida em que podem fazer isso em suas próprias casas, ruas, clubes etc.

Por todas essas características, nossas análises não se configuram aqui como uma crítica ao trabalho das professoras, muito pelo contrário. Buscamos, com essa argumentação, valorizar as intervenções realizadas por elas, as quais, muitas vezes, contrariam um sistema transformado em senso comum de que a mediação nas brincadeiras impede seu desenvolvimento, assumindo, assim, os riscos de uma postura pedagógica efetivamente comprometida com a transformação da realidade. Dessa forma, destacamos a mediação como a chave para a re-valorização da função docente e da própria escola enquanto instituição responsável pelo trato com o saber sistematizado.

A mediação docente nas atividades lúdicas passa certamente pela discussão com as crianças da cooperação e competição como construções historicamente arquitetadas pelo gênero humano, cuja gênese e desenvolvimento devem ser buscados no próprio processo de construção do homem e da sociedade. De acordo com Orlick (1978), o simples fato de a competição ter se desenvolvido com a evolução dos mecanismos de estratificação social dá mostras de sua historicidade e mutabilidade, por conseguinte, a competição extremada pode ser questionada por práticas altruístas e cooperativas. E a melhor idade para a contestação da suposta naturalidade competitiva entre os homens situa-se no período da infância (VYGOTSKY, 2001).

Assim, não é porque a sociedade se estrutura sobre bases competitivistas que todas as atividades realizadas em seu interior devem seguir esse direcionamento, mesmo porque a existência ou não de manifestações competitivas ou cooperativas não deixa de estar relacionada à forma como cada espaço social se estrutura e aos incentivos gerados por eles na construção das relações humanas. A escola, por exemplo, possui relativa autonomia para

estruturar seu ambiente da forma que lhe aprouver. Isso se estende, inclusive, à edificação das atividades lúdicas, pois efetivamente os professores possuem liberdade para a proposição de novos jogos e a reestruturação dos anteriores. Coerentemente, não é verdadeira a idéia de que estamos de mãos atadas perante todos os problemas da realidade cotidiana, pois não podemos nos esquecer de que os objetivos estabelecidos nas aulas e os procedimentos utilizados para sua efetivação são construídos diariamente.

Excerto 5M: Em uma aula com a turma H de 6 anos, oito meninos brincavam de pega-pega pelo parque, sendo que durante o desenrolar da brincadeira nenhum imprevisto foi notado. Todos os alunos que quiseram participar da atividade foram aceitos pelos demais colegas, porém, com a condição de se tornarem pegadores. Durante o desenvolvimento da atividade alguns meninos mais rápidos como Caio e Robson, em determinadas ocasiões, deixavam propositalmente que os alunos mais lentos os pegassem para impedir a repetição sempre da mesma pessoa como pegadora. Este é sem dúvida um interessante exemplo de cooperação, que além de minimizar a criação de estereótipos sobre os alunos mais lentos, ainda transformava favoravelmente a dinâmica da brincadeira. Porém, outra situação ocorrida durante a atividade nos mostra ainda mais claramente o valor benéfico da cooperação sobre o individualismo. Quando Caio era o pegador, Lúcio correu desenfreadamente para o canto da quadra, pois não queria ser pego, Caio o seguia incessantemente. Vend0-se acuado Lúcio subiu em cima de um dos bancos para escapar de Caio, e este logo fez o mesmo, quando de repente o banco em que estavam as duas crianças caiu na areia juntamente com eles. Ao perceber que nada havia acontecido aos alunos, a professora logo ordenou que eles arranjassem uma maneira de colocar o banco no local, afinal foram eles que haviam derrubado e caberia a eles a responsabilidade de voltar o banco ao seu lugar de origem. Não tardou para que começasse uma verdadeira competição entre os alunos para ver quem conseguiria colocar o banco em seu lugar: Caio tentou em vão, o banco mal se mexeu; Lúcio fazia múltiplas caretas, porém, o banco permanecia imóvel ao chão; João disse que os dois eram muito moles, e que isso era coisa para homem, contudo, por mais força que fizesse, o banco continuava parado ali; o que gerou muita alegria para Pedro, pois este adorava presenciar os insucessos de João, que sempre caçoava de sua forma de correr; Eduardo também tentou em vão levantar o banco; e assim seguiram-se as tentativas frustradas. Um a um os meninos falharam em seu intento de devolver o banco ao seu lugar, até que Pedro resolveu mudar o curso dos acontecimentos. Chamou Caio, Lúcio, Eduardo e Igor para tentarem conjuntamente alçar o banco novamente a seu lugar e, espantosamente, assim que o quinteto começou conjuntamente a fazer força o banco foi sendo levantado até sua antiga posição, fato que gerou muita alegria para todas as crianças que participavam dessa tarefa, pois viram o desfecho de seus esforços ecoarem em sucesso, tal qual uma espécie de missão cumprida (16 de agosto de 2007, Turma H, 6 anos).

Os elementos obtidos a partir dessa situação contribuem para a consideração de que a cooperação produz interessantes ganhos na execução de tarefas comuns. Assim, agindo cooperativamente os alunos verdadeiramente se imergem em um objetivo comum, estreitam

seus laços de amizade, aprendem a importância do outro para a efetivação de um ideal, otimizam seu tempo de trabalho (durante 20 minutos os alunos falharam individualmente no intento de levantar o banco, quando resolveram cooperar, o tempo necessário até a conclusão da tarefa foi de 4 minutos, 20% do tempo gasto quando os alunos agiam sozinhos e com a vantagem do sucesso na atividade), além de valorizarem o companheirismo como uma força fundamental na resolução dos complexos problemas apresentado aos homens.

Para Orlick (1978), a cooperação produz ganhos em todas as áreas sociais, inclusive na minimização das manifestações preconceituosas, já que a discriminação e a imputação pejorativa por intermédio de estereótipos almejam impedir a ascensão dos grupos tidos por minorias a novos patamares sociais, ou seja, trata-se de um comportamento competitivo predatório, de eliminação do outro. Já na cooperação, espaço onde a derrota de um representa a derrota de todos, os relacionamentos entre os sujeitos tendem a assumir perspectivas distintas, pois sua estrutura coletiva induz à formação de laços solidários e fraternos, construindo vínculos entre as pessoas em torno de um objetivo comum.

De acordo com Brotto (2003), são várias as atividades que podem promover um estreitamento profícuo na relação entre diversos sujeitos, sendo que na infância o principal palco das comunicações cooperativas tende a se constituir sobre os jogos e brincadeiras, desde que essas atividades sejam mediadas para caminhos não excludentes. Dessa forma, mesmo naqueles jogos tidos como esportivos por excelência, a troca de alguns pilares individualistas por regras de bases mais coletivas e solidárias tende a minimizar a competitividade extremada entre os participantes, uma vez que vincula o sucesso de um ao sucesso de todos.

Como disseram Marx e Engels (1984, 1988), ao mudar as condições pelas quais os homens atuam cotidianamente, suas relações sociais e a forma de visualizar a diferença (o outro) necessariamente se transformam, tal como as representações e conceitos norteadores do comportamento humano em sociedade, porém essa transformação fica muito dificultada quando nossos pensamentos se encontram cristalizados. Portanto, a modificação no ambiente, além de incidir naturalmente sobre as condições objetivas nas quais as pessoas se inserem, também exerce influência mediata sobre a construção da subjetividade constituinte de cada sujeito em particular. Dessa forma, os professores não podem se imiscuir da tarefa de construir um ambiente '*onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos*', e isso não se consegue sem a introdução da

cooperação e coletivização como embasamento das principais relações sociais assumidas pelos seres humanos nos mais distintos contextos culturais.

Excerto 6M: Em uma quarta-feira, a turma E de 6 anos saiu ao parque para realizar suas atividades lúdicas costumeiras. Chegando lá, as crianças se dividiram em grupos ao redor dos brinquedos, quando, inesperadamente começou a chover forte, obrigando as crianças a saírem correndo juntamente com a professora para dentro da pré-escola. Dentro da sala (única aula filmada internamente), a professora propôs novos jogos para as crianças, objetivando não perder o tempo disponível para as atividades lúdicas. Dentre as brincadeiras executadas na sala de aula duas delas chamaram a atenção do pesquisador: a utilização de antigos brinquedos como piões, bolinhas de gude e peteca; e a realização de um jogo de cartas (memória) e de uma partida de dominó entre as crianças. Durante o jogo de cartas, Beatriz se recusou a participar do dominó (jogado com as cartas) e do jogo da memória. Quando questionada pela professora sobre o porquê de tal recusa, ela respondeu da seguinte maneira: "Meu pai me disse que não posso jogar cartas, isso é coisa de vagabundo" (falou de Beatriz, 6 anos). Outro fato interessante ocorrido durante a aula foi que no processo de divisão em grupos não notamos uma rígida separação entre meninos e meninas, ou entre as crianças mais e menos habilidosas, justificado, de acordo com a professora, pelo fato de a habilidade motora não ser o fator preponderante para o sucesso ou insucesso da atividade. Além disso, Marta (a menina portadora de um sério déficit locomotor) se mostrou plenamente envolvida com seus colegas no desenrolar das atividades, sendo uma das mais participativas entre todos os alunos. Enfim, o clima de cordialidade deu a tônica nas relações sociais envolvendo as crianças, havendo apenas um pequeno incidente no descumprimento de uma regra, porém, logo solucionado pelas crianças. Aliás, as regras serviram nesse momento como potencializadoras de novos movimentos corporais, por exemplo, José Pedro espalmava cuidadosamente a mão com o intuito de segurar o pião pela ponta. Já Hugo contorcia os dedos na busca do melhor movimento para acertar sua bolinha de gude em um buraco, tudo isso sem haver qualquer indício de desistência da atividade (19 de setembro de 2007, Turma H, 6 anos).

Desse pequeno fragmento podem ser depreendidos dois elementos importantes quanto ao objetivo de nosso trabalho: o primeiro reside na presença de atitudes predominantemente coletivas entre as crianças nos jogos com cartas, justificada pela professora devido a não exigência de habilidades motoras[13] para sua realização; o segundo elemento reside na manifestação de um comportamento dogmático e acrítico por uma menina

[13] Habilidade motora entendida aqui como uma ação complexa, que envolve uma cadeia de atos coordenativos, realizada propositadamente e organizada de maneira extremamente satisfatória ao alcance, com boa dose de certeza, dos objetivos anteriormente estabelecidos. Os jogos de cartas e o dominó são bons exemplos dessas atividades em que a habilidade motora não se estabelece como fator preponderante, pois a sorte dita grande parte dos rumos tomados pelas jogadas dos alunos.

de apenas 6 anos de idade, que classificava todos os jogos envolvendo cartas como atividade perniciosa.

A concretização do raciocínio exposto por Beatriz confirma um dos pressupostos estabelecidos por esta pesquisa, tal como a apropriação pelas crianças pré-escolares de relações sociais tipicamente preconceituosas (já com a incorporação de dogmas) estabelecidas pelos adultos cotidianamente. Relações cuja base argumentativa não se sustenta sob quaisquer perspectivas heurísticas, logo não se comprovando na prática, porém, continuam desempenhando funções sociais na manutenção e reprodução desses dogmas.

De acordo com Áries (1986), o baralho foi um dos principais meios de socialização de todo o século XVII. No início, essa atividade era considerada como um atributo destinado apenas aos nobres, porém isso não significava que as classes subalternas ignorassem as cartas como fontes de prazer e diversão. A influência do baralho foi significativamente reduzida após as reformas moralistas do século XVIII, que classificou o jogo de cartas como uma atividade perniciosa, pois desenvolvia a libertinagem e o pecado em seus praticantes, sendo proibida sua prática em locais públicos.

Porém, a origem da proibição dos jogos com cartas estava ligada, de acordo com Áries (1986), não a um suposto desenvolvimento de atividades pecaminosas, mas a manutenção do poderio econômico das igrejas, que não viam com bons olhos o escoamento de uma parte de seus rendimentos para as mesas de apostas.

Portanto, a desconsideração do baralho como atividade lúdica representa a reprodução de um velho estereótipo, não compactuado pela professora, na medida em que via nas cartas uma importante ferramenta de "*desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático*" *(fala de Maria Rita, professora da Turma H, 6 anos).* Assim, consciente ou inconscientemente, a atuação da professora possibilitou que aquele espaço pedagógico se transformasse em um ethos de crítica e transformação de raciocínios dogmáticos e preconceituosos mediante a utilização de jogos e brincadeiras, justamente um dos principais objetivos da pré-escola.

Vale destacar a alegria de Marta ao participar em condições de "igualdade" com as outras crianças na prática de uma atividade lúdica. Aliás, Marta venceu duas vezes no jogo de dominó, fato gerador de risos e congratulações entre seus colegas, que não se mostraram minimamente incomodados com sua vitória, mas, acima de tudo, felizes com o sucesso de sua companheira. Esse acontecimento nos remete a Vygotsky (1996), que insistia

na necessidade premente de utilizarmos mecanismos compensatórios para as crianças portadoras de necessidades especiais, objetivando que elas não ficassem isoladas das mais diversas relações e comunicações estabelecidas socialmente, pois se isso ocorresse, suas deficiências seriam acentuadas e aprofundadas[14].

Para Vygotsky (1995), um dos principais erros da ciência psicológica de sua época era o de considerar que os desvios de conduta, porventura apresentados por crianças com necessidades especiais, estavam unicamente relacionados à esfera biológica, uma vez que na maioria das vezes se notava que a interferência cultural e social exercia uma força preponderante sobre a determinação do comportamento dos indivíduos, inclusive se sobrepondo aos fatores biológicos.

A forma de interpretar os desvios de conduta adotada por Vygotsky (1996) permitiu que novos horizontes fossem estabelecidos em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais, que passaram a ter suas dificuldades analisadas não apenas sob o escopo biológico, pois são as qualidades das inter-relações com o meio que representam os elementos preponderantes na construção das diversas formas de conduta humana. Por isso, os portadores de necessidades especiais precisam de novos estímulos mediadores para que possam efetivamente se apropriar de uma gama de relações estabelecidas entre os homens e a sociedade e entre si próprios. É na mediação educacional que se encontra o verdadeiro fermento revolucionário no tratamento da deficiência e da rotulação pejorativa da diferença.

Devido a essas características, para Vygotsky (1996), as relações sociais experimentadas pelas crianças portadoras de necessidades especiais alavancam seu patamar de desenvolvimento a outro nível qualitativo, na medida em que geram novos desafios e necessidades a serem enfrentados pelas crianças (principalmente pelas crianças não deficientes), as quais re/configuram a complexidade dos conteúdos por elas apropriados.

A intervenção realizada pela professora reitera que a construção destes mecanismos auxiliares/compensatórios não necessariamente precisa isolar o portador de necessidade especial em relação aos outros alunos, tampouco minimizar as exigências estabelecidas por determinado jogo, mas arquitetar condições para todas as crianças efetivamente se comunicarem nas práticas lúdicas.

[14] Em geral, nossa cultura não está direcionada para pessoas portadoras de necessidades especiais, por isso, quando deixamos essas crianças se inserirem espontaneamente na sociedade, limitamos suas próprias possibilidades de desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, de transcenderem o espaço social por elas ocupado. Isso nos leva a uma revisão sobre a teoria educacional dos deficientes mentais/motores, já que, a partir de então, as relações sociais e o desenvolvimento cultural se transformaram em elementos basilares na superação das deficiências, inclusive das organicamente constituídas (VYGOTSKY, 1996).

Excerto 7M: Após o término do jogo de cartas, a professora separou três piões, quatro petecas e inúmeras bolas de gude para as crianças brincarem livremente. Ao iniciar a atividade, logo se percebeu a formação de grupos por atividade, porém, essa divisão não se baseou em elementos hierárquicos e estratificados, mas, sim, na preferência lúdica de cada criança. No entanto, quase todos os alunos e alunas transitaram pelas três atividades. No ato de rodar o pião ninguém superava João, ele enrolava a fieira e, abruptamente, soltava o pião com grande velocidade ao chão, logo depois o segurava com a mão. Todavia, ao contrário das aulas de futebol, espaço onde João era sempre muito competitivo, no jogo de rodar o pião ele sempre se mostrou solícito em ensinar seus colegas a melhor maneira de realizar tal ato, inclusive auxiliou Marta a aprender esse movimento, atuando como um verdadeiro mediador educacional. Na peteca foi organizado um jogo entre meninos e meninas, partida extremamente divertida, sendo que, em certas circunstâncias, os meninos passavam para o campo das meninas, algumas vezes atrapalhando, em outras ajudando a não deixar a peteca cair ao chão, o que realmente importava. Quanto às bolinhas de gude, as crianças se dividiram em quatro grupos espalhados pela sala e exercitaram suas habilidades manuais e espaciais, também não sendo notada a presença de desentendimentos. Como destaque, citamos a atitude de Caio que, ao notar que seu parceiro (Lúcio) estava sem bolinha para jogar, forneceu-lhe sua própria bolinha, uma vez que possuía várias outras conquistadas na atividade (19 de setembro de 2007, Turma H, 6 anos).

Analisando o desenvolvimento dos jogos realizados no interior da sala de aula podemos perceber que as crianças se comportaram de forma democrática quanto ao seu relacionamento com os colegas, valorizando novas aprendizagens e as habilidades apresentadas por seus companheiros e companheiras, que representaram uma importante fonte de apropriação educacional e cultural. Não notamos, durante a atividade, a construção de estereótipos (entendidos como um processo de generalização negativa sobre os atributos de uma determinada categoria cultural e social) sobre as diferenças apresentadas por cada aluno fossem elas de classe, raça, gênero etc., e tampouco presenciamos o estabelecimento de divisões rígidas, dogmáticas e hierárquicas entre as crianças.

A não separação entre classes sociais foi uma presença marcante durante a observação dos jogos, pois, pelo que pudemos perceber na pré-escola, não há muita distinção entre as preferências lúdicas dos meninos ricos e pobres, situação que pode ser ampliada para as meninas. Entretanto, a professora Maria Rita (Turma H, 6 anos) nos havia alertado para a existência de uma suposta predileção de algumas meninas em formarem grupos embasados fundamentalmente em critérios econômicos (materializados, geralmente, nas roupas, tênis e mochilas de cada criança), porém essa predileção também podia ser explicada, de acordo com

a professora, pela relação de amizade existente entre essas meninas, pois muitas freqüentavam os mesmos contextos sociais.

Ainda de acordo com a professora, essa relação dificilmente é notada nos meninos, que aparentam ser mais competitivos, porém mais democráticos na escolha de suas amizades. Essa opinião encontra eco em Fernandes (2004), ao estudar sobre a estrutura e desenvolvimento do folclore infantil.

Os jogos efetivamente ampliam o universo de relações sociais das crianças para além dos círculos familiares, favorecendo a construção de comunicações baseadas em princípios mais complexos do que aqueles estabelecidos pelos adultos, na medida em que as próprias crianças se tornam mediadoras de suas ações. Por isso, de acordo com Fernandes (2004), determinadas situações lúdicas trabalham princípios altamente abstratos e complexos (que dificilmente poderiam ser teorizados em uma população de crianças pré-escolares), sendo o desenvolvimento desses elementos fundamental para a edificação de um novo patamar qualitativo na comunicação entre distintos sujeitos. Por exemplo, quando Caio empresta sua bolinha de gude para Lúcio coloca em prática, conforme Fernandes (2004), o princípio da reciprocidade, atitude altamente abstrata e de grande valor humanístico e fraterno.

Além da manifestação de atitudes cooperativas, o excerto anterior também traz à tona a historicidade contida no desenvolvimento das próprias atividades lúdicas, na medida em que elas representam fontes potencializadoras quanto à apropriação dos conhecimentos produzidos pelas gerações passadas. Áries (1986) destaca a presença do jogo de pião já nas brincadeiras da Idade Média, cuja prática, curiosamente, persiste da mesma maneira há mais de 500 anos. Uma explicação interessante dessa imutabilidade funcional de algumas atividades lúdica é encontrada em Heller (1970, p.10), para quem:

> Nem um só valor conquistado pela humanidade se perde de modo absoluto, tem havido, continua a haver e sempre haverá ressurreição. Chamaria a isso de invencibilidade da substância humana, a qual só pode sucumbir com a própria humanidade, com a história.

Talvez os jogos carreguem em seu bojo essa invencibilidade da substância humana[15], por isso representam uma contínua, incessante e ininterrupta fonte de diálogo entre gerações que se sucedem, facilitando, de certa forma, a própria compreensão da estrutura social de uma dada época. Destarte, os jogos expressam os conteúdos e estruturas da sociedade da qual fazem parte, além de fornecerem traços dinâmicos sobre o nível qualitativo das relações comunicativas assumidas entre as pessoas, elementos que em conjunto nos permitem defini-los como uma ferramenta crucial no subsídio de análises sociológicas críticas.

Considerar os jogos como um importante recurso sociológico significa acreditar em seu potencial de explicação sobre uma dada forma de sociabilidade. Coerentemente, sua análise epistemológica deve conter necessariamente a explanação das principais estruturas configuradoras de determinado contexto histórico-cultural, pois elas exercem interferência marcante na construção das práticas lúdicas e na qualidade de inter-relacionamentos desempenhados pelas pessoas durante essas atividades.

Dessa forma, um estudo criterioso dos jogos nos permite averiguar os próprios costumes, normas e padrões aceitos e não aceitos por determinada população. Assim, os jogos prediletos de uma comunidade representam muito mais do que seu principal passatempo, pois sua prática interfere, de acordo com Caillois (1990, p.15), "*na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade*." Por conseguinte, os jogos praticados em um determinado contexto material e simbólico educam seus participantes a partir de alguns objetivos propalados pela própria sociedade da qual fazem parte, por exemplo, sociedades cooperativas tendem a estruturar seus jogos de forma mais harmônica e altruísta. Em virtude desses elementos, para Caillois (1990) não seria absurdo supor que uma dada época histórica possa ser definida pelos seus jogos, pois seu processo constituinte permite a visualização das linhas de força sobre as principais características de um referido contexto social. Os jogos refletem ludicamente as estruturas sociais de um determinado contexto histórico, com a vantagem de essas estruturas subsistirem em seu universo mesmo após o findar das referidas sociedades.

---

[15] Em relação à constituição da chamada invencibilidade da substância humana, destacamos a análise de Kosik (1976) sobre a arte. Para o referido autor, a sociedade em que viveu Heráclito, Shakespeare e Hegel desapareceram no passado sem qualquer possibilidade de retorno, porém o mundo criado por eles jamais morrerá, pois enriquece e faz parte da história humana. Analogamente, acreditamos que os jogos desempenham essa mesma função catártica quanto ao papel aglutinador do conhecimento. Morrem os criadores, mas não as criações humanas, que continuam a ser apropriadas pelas gerações vindouras, desafiando, assim, os próprios limites temporais e espaciais.

Para Vygotsky (1999), a atividade artística (e também, a escolar e a lúdica) se configura como alguns dos elementos mais interessantes no sentido de plasmar constantemente um devir histórico. A explicação da educação sistematizada como prática objetivadora do devir histórico é encontrada em Vygotsky (1988) quando ele destaca a importância exercida pelo professor nesse processo por desenvolver o papel de mediador em relação à criança. O professor (assim como, a cooperação de outras pessoas, em geral mais velhas) possibilita ao aluno trabalhar na chamada zona de desenvolvimento proximal, que permite a criança resolver tarefas irrealizáveis autonomamente. Na pré-escola, esse fenômeno pode ser observado de maneira enriquecedora. Para Vygotsky (1988) é na área de desenvolvimento proximal que podemos determinar os futuros passos em relação à aprendizagem da criança, ou seja, ela nos oferece importantes dados sobre a constituição do devir histórico, além, de não descartar aquilo que a criança já pode produzir por sua conta.

Coerentemente, o professor passa a ser visto como um elemento imprescindível no processo de formação do gênero humano, uma vez que alarga as possibilidades oferecidas às crianças pela sociedade. Sua função consiste em representar o papel de um verdadeiro elo mediador entre a criança e o mundo externo e se concretiza na medida em que as crianças, por intermédio da apropriação dos saberes e conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes, ampliam suas possibilidades de intervenção sobre a natureza, sobre o próprio comportamento humano, além de diversificarem suas fontes de apropriação cultural e gnosiológicas. Esse é o papel crucial exercido pela educação ao longo de toda sua história. Coerente a essa perspectiva, Vygotsky (1991, p.45) tece as seguintes considerações:

> Si conozco el Sáhara y Marte, a pesar de no haber salido ni una sola vez de mi país y de no haber mirado jamás a través del telescopio, se debe evidentemiente a que esta experiencia tiene su origen en la de otras personas que han ido al Sáhara y han mirado por el telescopio. Es igual de evidente que los animales no poseen esta experiencia. La designaremos como componente social de nuestro comportamiento.

Esse componente social de nosso comportamento só pode ser apropriado de forma efetiva pelas crianças quando não permanecem presas aos conhecimentos por elas anteriormente adquiridos, ou seja, as esferas cotidianas. Portanto, o fato de se fazer apenas o que já se sabe ou o que estamos acostumados a vivenciar, também se configura como um

sério limitador ao desenvolvimento das crianças, uma vez que não instiga as crianças na busca de novas perspectivas e explicações históricas. Por todas essas características, o bom ensino, de acordo com Vygotsky (1988, p.116) é aquele que se adianta ao desenvolvimento das crianças, pois possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal.

> Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Seguindo essa linha de raciocínio, fica patente a necessidade da utilização de atividades lúdicas diversificadas nas pré-escolas, atividades que coloquem as crianças em contato com uma nova realidade social e cultural, possibilitando, assim, que experimentem e se apropriem de uma gama de movimentos corporais não manifestos em suas práticas cotidianas.

Excerto 8M: Ao final da aula, a professora reuniu todos os alunos em roda e conversou com eles sobre o que haviam achado da realização daquelas atividades no interior da sala. Por diversas vezes, as crianças foram levadas a se indagar se era melhor praticar atividades exclusivamente competitivas durante o ano inteiro, ou experimentar uma série de outros movimentos e brincadeiras que ampliariam significativamente suas possibilidades de conhecimento e inserção em outros contextos históricos. Além disso, a professora agradeceu as crianças pela colaboração com o desenrolar das atividades e, principalmente, pelo auxílio prestado a alguns colegas que apresentavam dificuldades em certas práticas lúdicas (19 de setembro de 2007, Turma H, 6 anos).

Como último excerto do trabalho, escolhemos propositalmente uma passagem representativa no que tange à concretização de uma mediação crítica e reflexiva realizada pela professora sem atravancar o desenvolvimento dos jogos infantis.

Quaisquer movimentos realizados pelos alunos nas aulas não devem ser encarados como mecânicos e naturais. O mover humano é construído historicamente por intermédio de um moroso processo educacional que se inicia desde a mais tenra idade, estendendo-se até nossa morte. Devido a todas essas características, cabe às atividades lúdicas ampliarem a esfera de movimentos humanos através da promoção de diferentes práticas

corporais (jogos, ginásticas, brincadeiras, esportes, danças, lutas, folguedos), permitindo, assim, que novos padrões motores e uma história pluricorporal sejam apropriados pelas crianças como componentes primordiais da constituição de uma humanidade efetivamente comprometida com a valorização das diferenças.

Somente assim, as atividades lúdicas se tornarão imprescindíveis em qualquer nível escolar, na medida em que atuam para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Porém, para concretizar essa intervenção, as aulas que se valem de jogos e brincadeiras devem edificar um local no qual todos os sujeitos experimentem diversas oportunidades e possibilidades de atuação social. Não podemos nos esquecer de que a construção da democracia passa necessariamente pela edificação de novos espaços de inserção social e, principalmente, pela contestação da estrutura discriminatória e excludente engendrada por alguns raciocínios discriminatórios e preconceituosos. Destarte, democracia nas aulas com jogos não se resume a mera presença de todas as crianças no espaço utilizado para a prática das atividades, mas na efetiva participação de todos nas mais diversas manifestações da cultura corporal de forma altruísta e solidária.

Conseqüentemente, enquanto as aulas com jogos seguirem a esteira dos valores propalados pela ideologia dominante tais como a competição extremada, a visualização do outro como inimigo, seu espaço não representará qualquer fonte de contestação social. Nesse universo, a grande maioria das crianças ao invés de se afirmarem mediante esse componente escolar, sente-se negada por ele, sendo que esse efeito é ainda mais deletério na pré-escola, na medida em que os jogos representam a atividade principal desse estádio de desenvolvimento, por meio da qual as crianças se apropriam dos principais conhecimentos e contradições viventes na esfera cotidiana.

Vale lembrar que, quanto mais nos encontramos explorados em nossa atividade principal, maior é a dificuldade em refletir e contestar a realidade circundante. Por conseguinte, fica menos nítida a visualização da construção de novos espaços e relações sociais, que superem os modelos dominantes de comunicação estabelecidos hierarquicamente entre os indivíduos. Coerentemente, a atividade principal deve ser fonte de libertação e compreensão de possíveis caminhos para a superação de situações opressivas, e isso só pode ocorrer quando as relações entre os sujeitos se tornarem horizontais, que, na pré-escola, a julgar pelos dados coletados, apesar de manifestas em situações sociais espontâneas, são enriquecidas pela intervenção docente.

A intervenção docente deve ser realizada na escola a todo o momento e nas circunstâncias em que as atividades lúdicas “livres” desempenhadas pelas crianças se embasem em dogmas, na desvalorização dos colegas e no impedimento de alguns pré-escolares de participarem ativamente dos jogos e brincadeiras.

A escola é acima de tudo local de constantes mediações, espaço onde os erros não são encarados como falhas ou motivos de chacota, mas, sim, como um momento necessário para o desenvolvimento dos próprios alunos. Porém, para errar é preciso também participar e quando uma grande parte da população está simplesmente excluída das fruições culturais e sociais à sua disposição, o espaço supostamente democrático das salas de aula se transforma em um ambiente unilateral, em cujo interior apenas uma pequena minoria se sente confortável.

É no coletivo que está a força da escola, e por mais que as condições históricas atuais tendam a levar os mais diversos sujeitos a se isolarem, elas não podem ser entendidas como grilhões externos que reprimem qualquer espécie de movimentação diferente. Tal qual nos orienta Vygotsky (2004), superar é sempre um processo possível quando estamos nos referindo aos seres humanos, já que eles constroem sua história diariamente, mesmo sem se aperceber disso. O ambiente opressivo e alienante pode sim ser transformado a partir de esforços coletivos, mesmo porque as formas de relações que assumimos no mundo não estão predeterminadas por variavéis supra-históricas. Assim, a alienação deve ser superada objetivando relações mais profícuas e libertárias nos diversos tipos de comunicação estabelecidos entre os seres humanos.

Os espaços críticos ainda não estão dados, precisam ser construídos. Portanto, nossa história é história de possibilidades e em busca delas devemos orientar nossas ações e pensamentos, já que a transformação de um ambiente opressivo em outro democrático alterará inevitavelmente a forma como nós mesmos interpretamos e explicamos a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos em nossa pesquisa testemunham acerca da importância assumida pela intervenção docente e pela transformação da estrutura assumida pelas atividades lúdicas na pré-escola visando à contestação de possíveis relações sociais preconceituosas e verticalizadas desempenhadas no contato entre as crianças. Essa

intervenção é justificada pelo fato de, em situações sociais "espontâneas", tais como nas atividades lúdicas comandadas pelos próprios participantes, as crianças se relacionarem, por diversas vezes, embasadas em pressupostos discriminatórios, principalmente, naquelas atividades em que a vitória e a derrota representam o coroamento de sua prática, cujo símbolo maior em nossos dias se encontra materializado nos esportes.

As relações verticalizadas desempenhadas pelos pré-escolares em situações sociais "espontâneas" são relações apropriadas mediante um moroso processo educacional, ou seja, nada têm de espontâneas. Esse processo, por ser dialético e estar situado historicamente, faz com que as crianças ao se apropriarem dos principais conhecimentos produzidos pela sociedade da qual fazem parte, também se deparem com todas as agruras características dessa estrutura social hodierna, tais como: a segregação, o racismo, a xenofobia, o machismo, a rigidez nos padrões estético-corporais, a desigualdade econômica, cultural, política e educacional.

Esses traços alienantes, alicerçados no individualismo, e, na competição predatória entre as pessoas, só podem ser redimensionados mediante a efetivação inter-relacional de dois elementos: 1) a transformação do espaço social no qual os seres humanos se inserem e 2) a edificação de um processo educacional crítico-emancipatório, que possibilite a visualização de novos caminhos socializadores fraternos e igualitários.

Essa transformação do espaço no qual os seres humanos se inserem se estende para além das práticas revolucionárias descritas por Marx (1996), ou seja, não está necessariamente ligada à base produtiva da sociedade. Como os pré-escolares se inserem na sociedade, dentre outros elementos, mediante as apropriações possibilitadas por sua atividade principal, consideramos que a transformação dela, apesar de não modificar as bases materiais da sociedade, favorece um redimensionamento nas próprias possibilidades de enraizamento e compreensão do contexto social no qual eles, os pré-escolares, se inserem. Com isso, não estamos relegando as atividades "livres" praticadas pelas crianças para segundo plano, mas destacando que, nas aulas que se valem das atividades lúdicas na esfera pré-escolar, elas representam um ponto de partida para o trabalho em um campo conceitual (ou pseudoconceitual) mais amplo, abstrato, que realize uma ponte entre a teoria e a prática. Assim, objetivamos mostrar que a intervenção docente, posteriormente à observação dos elementos surgidos nas atividades "livres", possibilita a transformação da prática pedagógica em práxis pedagógica, que materializa um processo educacional crítico-emancipatório.

Em nossa pesquisa, essa transformação mediativa se alicerça sobre cinco pilares: a) consideração de qualquer fenômeno social como historicamente construído; b) valorização das diferenças e das mais diversas culturas apresentadas pelas crianças; c) edificação de novos objetivos direcionados às atividades lúdicas na escola; d) experimentação de uma grande multiplicidade de movimentos corporais por todas as crianças; e) edificação de relacionamentos mais cooperativos durante a prática lúdica.

Assim, a escola pode visualizar formas de sociabilidade pautadas em relações cooperativas entre distintas culturas e se posicionar, favoravelmente, na luta pelo reencontro do indivíduo com a humanidade. Por isso, ao invés de um sistema que reconcilia como fato natural a existência da felicidade particular em co-relação à infelicidade geral, devemos construir situações humanas em que a felicidade de um representa o bem-estar de todos e vice-versa, ou seja, um sistema em que coletividade e individualidade não estejam analogamente em oposição, mas em complementaridade (MARCUSE, 1998). Essa relação de complementaridade só se consegue nos ambientes escolares quando, além de criticarmos a naturalização dos "conceitos" e constructos humanos, nos posicionando favoravelmente a cooperação, não marginalizemos a competição, que historicamente tem possibilitado aos homens se desenvolverem em diversas áreas, desde que essa competição não se transforme em uma forma de segregação e exclusão do outro, pela diferença.

Na dialética entre competição e cooperação, o caráter teleológico da educação sistematizada deve necessariamente se fazer presente, na medida em que as crianças não conseguem visualizar sozinhas as diferenças basilares constituintes de cada processo social. Aliás, quando sozinhas, nossas análises demonstraram, na grande maioria das vezes (todavia, em algumas brincadeiras observamos diversas atitudes cooperativas e solidárias, mesmo quando não mediadas pelas professoras), que os pré-escolares experimentam de maneira deturpada e segregacionista o gérmen cooperativo e também competitivo presente em toda atividade lúdica.

Os dados coletados em nosso trabalho indicam que os jogos se constituem como a principal fonte de conhecimento disponível aos pré-escolares. Neles o contato entre o coletivo e o individual (externo e o interno), a competição e a cooperação se estabelecem por excelência. Mediante sua prática a criança se apropria dos conhecimentos produzidos por todo o gênero humano.

Sendo assim, nossos pensamentos, conceitos e manifestações humanas se configuram mediatamente às apropriações por nós realizadas ao nos inserirmos no terreno histórico das relações sociais, inserção essa alavancada especialmente pela atividade principal característica de cada estádio de desenvolvimento, tratando-se, conseqüentemente, de um processo essencialmente histórico.

A origem, estrutura e manifestação dos conceitos e pensamentos humanos não devem ser interpretadas como um fenômeno maturacional ou biológico, tampouco de inventos e criações supra-históricas. Pensar, conceituar, estereotipar, valorizar, discriminar, enfim, são práticas essencialmente sociais e coletivas realizadas no transcorrer do processo de comunicação humana, muitas vezes edificado hierarquicamente em virtude de estratificações econômicas, políticas e culturais características de sistemas sociais opressivos e exploratórios.

Destarte, a contestação de qualquer fenômeno social não ocorre sem uma suposta crítica à naturalização de seus componentes, à sua gênese e ao tipo de desenvolvimento por eles apresentado. Sendo assim, o primeiro passo no que tange à construção de um ambiente mais democrático e acolhedor para todos os sujeitos passa inevitavelmente pela introdução da historicidade na explicação analítica de qualquer relação social.

Quando compreendermos o desenvolvimento da história não apenas como fatos que se sucedem ao tempo ou como acontecimentos desprovidos de vida, mas como um processo em contínuo movimento, construído e modificado ininterruptamente pelas mãos humanas, mesma que elas não tenham consciência disso, certamente a contestação dos preconceitos se tornará um fenômeno palpável desde a mais tenra idade, que é a real possibilidade defendida neste trabalho. Nosso foco de análise incide na construção de um ambiente mais acolhedor e democrático nas relações assumidas pelos pré-escolares durante a prática de seus jogos, que se configuram como importante meio de crítica social e cultural.

Recusamo-nos a acreditar em qualquer possibilidade de transformação social, na escola ou em outras esferas, sem a edificação de uma consciência crítica e negadora do passado, combinada com uma consciência crítica e construtora do futuro. Todavia, sua gênese só se concretizará quando a educação se consolidar como um meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e como uma forma de conquista de poder político, econômico e cultural pelos grupos que não exercem uma posição hegemônica na sociedade (FERNANDES, 1989). Aqui está a força e o papel crucial ocupado pelas escolas na

edificação dos alicerces constituintes de um devir histórico que rompa com a linearidade da exclusão, miséria e individualismo e coloque a construção da história como um processo inacabado, realizado por todos, e não por apenas alguns indivíduos.

Para Marx (1987), a concreta humanização do homem e a emancipação dos grilhões aprisionadores de seu desenvolvimento omnilateral não podem se efetuar sem o reconhecimento das forças sociais que nos dominam e impedem de visualizarmos possíveis caminhos para a superação de um contexto alienante, opressivo e discriminador. Esse reconhecimento para nós, por ser também conhecimento da realidade histórica, transforma-se em uma das principais linhas norteadoras pela qual se desenvolve o estudo sistematizado ou escolar, fato que coloca a esfera pedagógica como palco central na tomada de consciência quanto às agruras e malefícios provocados por relações sociais embasadas em dogmas e estereótipos preconceituosos.

A análise das filmagens nos permite considerar os jogos praticados pelos pré-escolares como elementos mediadores no processo de inserção das crianças na cultura e sociedade da qual fazem parte, sendo que sua efetivação passa pelo encadeamento de três fatores inter-relacionados: 1) apropriação dos principais constructos sociais (conceitos e relações); 2) generalização simbólica e prática dos conteúdos basilares componentes das relações sociais atuais, tais como vitória, derrota, competição, superação, igualdade; 3) a entrada em contato com os diversos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, cuja concretização permite a continuidade do desenvolvimento humano sob uma perspectiva histórica e teleológica.

Devido à conjunção desses elementos, as atividades lúdicas não podem ser encaradas como meros passatempos, pois, ainda que em certas ocasiões gerem alegria e diversão descompromissadas, na grande maioria das vezes é por intermédio de sua prática que os pré-escolares se enraízam nas esferas sociais, culturais e educacionais de forma radical e histórica. Essas atividades se arquitetam mediante um complexo sistema de relações sociais, contendo em gérmen as principais qualidades e contradições codificadas simbólica e materialmente no seio das mais diversas práticas cotidianas. Apenas posteriormente, no processo educacional dos pré-escolares, o externo se internaliza, o coletivo se individualiza. No arcabouço desse complexo processo formativo cabe frisar que o homem, como ser fundamentalmente social e coletivo, só se conhece a si mesmo quando está em relação com a diferença. Por isso, para Marx e Engels (apud VYGOTSKY, 2000, p.14), "*apenas referindo-*

se ao homem Paulo como semelhante a si, o homem Pedro começa a relacionar-se com si mesmo, como uma pessoa". Assim, conhecer é situar-se e estar em constante relação com a diferença, o que nos enriquece desde os primeiros passos dados neste solo histórico.

Destarte, o papel desempenhado pelo jogo na vida da criança pré-escolar é de extrema importância para sua construção como sujeito social e coletivo. Para Vygotsky (1998), o alargamento das atividades lúdicas praticadas pelas crianças é um dos principais indicadores de seu desenvolvimento, uma vez que as colocam em situações sociais impossíveis de se efetivarem na esfera cotidiana, ou seja, situam-nas na zona de desenvolvimento proximal.

Por essas e outras razões, na pré-escola, é de suma importância a utilização de atividades diversificadas com as crianças, objetivando que elas possam refletir a realidade sob diversos prismas e desenvolvam uma gama de novas potencialidades cognitivas, sensitivas e motoras, que não podem surgir espontaneamente, mas apenas com o auxílio de um mediador externo, geralmente concretizado pela intervenção docente, conforme demonstraram nossos dados. A intervenção mediadora permite às crianças se relacionarem na chamada zona de desenvolvimento proximal, possibilitando a vivência de novos desafios e a ampliação qualitativa de sua introdução no solo histórico da humanidade. Além disso, possibilitam situar e contestar as contradições e estereótipos colocados em movimento durante a realização dos jogos e brincadeiras, muitos dos quais imperceptíveis para os olhos das crianças quando elas não são levadas a visualizarem criticamente as características estruturais da sociedade da qual fazem parte.

Portanto, nem sempre a inserção da criança no universo cotidiano, engendrada mediante a prática de jogos e brincadeiras, traz consigo a compreensão da totalidade de relações sociais constituintes desse universo e expressas na estrutura da própria atividade. Tal como podemos nos inserir na história sem consciência de estarmos fazendo isso, também podemos praticar diversos jogos sem compreendermos seu intricado sistema de regras, as quais não se resumem apenas àquelas mais visíveis, como, por exemplo, não segurar a bola com as mãos no futebol. Nessas circunstâncias, as atividades lúdicas representam um meio de conformação acrítica à realidade externa, pois "*todo jogo é um complexo ininteligível até que compreendamos suas regras*" (THOMPSON, 1981, p.169). Aqui, a necessidade de mediações críticas se faz presente de forma cristalina, principalmente, no campo da educação sistemática.

Se levarmos em conta que o processo de ensino realizado nas instituições de Educação Infantil possui como objetivo principal possibilitar à criança a apropriação do patrimônio histórico construído pela humanidade, nesse processo está indissociavelmente presente a objetivação de uma nova forma de realidade cotidiana, inclusive com o redimensionamento das antigas relações sociais e de novas estruturas constituintes das atividades lúdicas que permitam que seus participantes as utilizem como uma forma de interpretação, explicação e crítica a realidade circundante. E isso significa, em outros termos, elevarmos as interpretações sobre a esfera cotidiana para a esfera humano-genérica, cujo nexo mediativo é possibilitado pelo direcionamento de nossas investidas teóricas a um objeto particular, aquilo que Heller (1970) denomina de homogeneização.

Coadunando com esse ponto de vista e valorizando a intervenção crítica docente em todas as práticas desencadeadas nos corredores escolares, consideramos as atividades lúdicas como representantes de um profícuo campo de interferências na configuração de relacionamentos sociais cooperativos e solidários assumidos pelos pré-escolares, principalmente pelo fato de se constituírem como a atividade principal desse estádio de desenvolvimento, pois mediante sua prática as crianças se inserem dinamicamente no tecido cotidiano da realidade externa.

Em virtude disso, os jogos e brincadeiras não podem ser encarados como mero reflexo da sociedade, tal qual um espelho que reflete sua imagem *pari passu* com a realidade externa. Seu desenvolvimento também possui a faculdade de contestar alguns dos padrões estabelecidos pelos setores hegemônicos, mesmo quando são aprendidos no interior da própria sociedade, edificando novas formas de convivência social embasadas na cooperação e solidariedade. Esse fato foi confirmado em nosso trabalho e se materializou em situações como: a preocupação com um colega que vai ao chão; o levantamento coletivo de um banco; ou ainda, as palavras de incentivo destinadas às crianças com maiores dificuldades em determinadas atividades. Coerentemente, os jogos e brincadeiras se assemelham muito mais a um caleidoscópio oscilante sob múltiplos prismas e espectros humanos, que contém a dialética entre negação e afirmação social em seu próprio seio histórico, do que a um objeto como um espelho, cuja imagem se forma unilateralmente aos ideais propalados por determinados grupos e valores hegemônicos na sociedade.

O objetivo da utilização dos jogos nos ambientes pré-escolares deve ser o da reflexão crítica sobre a realidade circundante, desenvolvendo nas crianças o que Vygotsky

(1998) denomina de percepção ortoscópica. A percepção ortoscópica nada mais é do que a visualização dos objetos (nesse caso, dos fenômenos humanos) pela forma como eles efetivamente se estruturam, com todas suas agruras, mazelas e contradições, e não a partir de sua aparência. Esse fato possibilita a edificação de caminhos transformadores de tal realidade e a desconstrução de posturas dogmáticas e acríticas. Para esse autor essa capacidade permite a análise dos objetos a partir de seus traços estáveis, que se estruturam e atuam socialmente de maneira independente dos ângulos de visão adotados pelos sujeitos.

Essa percepção é fundamental no combate às manifestações preconceituosas, uma vez que se embasam em dogmas que não se sustentam empiricamente. Mesmo quando consideramos a fase pré-escolar, cujos dados apontam para a existência de uma fase embrionária do preconceito nas atividades lúdicas, caracterizada pela rotulação pejorativa da diferença e pela transformação dessa diferença em desigualdade e exclusão, todavia sem a construção de dogmas, a mediação propiciada pela percepção ortoscópica auxilia favoravelmente na não transformação dos constructos sociais em dogmas, impedindo que o ciclo do preconceito conclua suas três etapas constituintes.

A conjunção desses elementos, acrescida do fato de as crianças pré-escolares se encontrarem no início de seu processo formativo, permite-nos sugerir hipoteticamente que, nessa população, a referida percepção ortoscópica se depara com o ambiente mais propício para sua evolução, pois os raciocínios preconceituosos (ainda que embrionários) não se encontram aí firmemente enraizados, podendo ser contestados e transformados de forma mais eficaz e radical. Esse direcionamento analítico, na pré-escola, necessita da presença de um adulto que seja mediador na transformação desse conhecimento, que realize um vínculo teórico desse conhecimento com uma situação concreta vivida pela criança. Exatamente nesse campo, de acordo com Vygotsky (2001), o trabalho docente se mostra extremamente profícuo em crianças pré-escolares.

A partir das análises teóricas e dos apontamentos retratados pela prática dos pré-escolares, o jogo em nosso trabalho representa uma interessante união entre teoria e prática. Seu desenvolvimento possibilita aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pelas gerações precedentes. No jogo, o trabalho físico e corpóreo se intelectualiza, a atividade externa se interioriza e o trabalho intelectual se reveste de interessantes contornos manuais e materiais. Por isso, confiamos criticamente no potencial emancipatório e libertador das atividades lúdicas, pois, como Marx (1987),

acreditamos que a construção do desenvolvimento livre e universal dos homens passa necessariamente pela não separação entre a teoria e prática como campos opostos e antagônicos, mas pelo seu entendimento como uma esfera de relações dialéticas subjetivas e objetivas.

Assim, apesar de termos consciência da impossibilidade de a educação transformar isoladamente as situações opressivas nas quais estão imersos os seres humanos, defendemos a prática pedagógica voltada para a revolução da sociedade. Por isso, não coadunamos com qualquer postura de omissão quanto ao papel desempenhado pelo conhecimento na transformação do próprio homem, tampouco defendemos que as mais diversas instituições esperem pela alteração radical da estrutura material para poder executar um trabalho efetivamente democrático na construção de novas relações comunicativas entre os homens.

A Escola deve ampliar o entendimento da realidade por parte dos alunos e dos fenômenos sociais manifestos em seu terreno histórico, e é a partir da apropriação dessa historicidade do conhecimento (formação do conceito real) que eles poderão se valer de novas ferramentas no trato com seus semelhantes. Logo, é possível na esfera escolar a edificação de novas relações sociais assumidas pelas crianças e para isso devem ser iniciadas na Educação Infantil. Elas podem ser produzidas mediante a estimulação de valores como a solidariedade, a cooperação e a fraternidade entre as diferenças, superando possíveis manifestações preconceituosas.

Esperamos que este trabalho engendre outras pesquisas sobre o processo de construção dos preconceitos na idade pré-escolar e que os dados aqui apresentados sofram o crivo da crítica, para que na espiral dialética do conhecimento, uma nova e mais complexa síntese possa ser formada sobre as situações sociais aqui explicitadas.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. **Personalidade:** padrões e desenvolvimento. Dante Moreira Leite (Trad.). São Paulo: EPU, 1974.

AUSTEN, J. **Orgulho e preconceito.** Lucio Cardoso (Trad.). 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. ***Cad. CEDES***, Abr 1998, vol.19, no. 44, p.19-32. ISSN 0101-3262.

BASTIDE, R; FERNANDES, F. O preconceito racial em São Paulo, *In*: **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo:** ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo, sob a direção de Roger Bastide e Florestan Fernandes. São Paulo: UNESCO-ANHEMBI, 1955.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende**: uma trajetória de produção científica. Tese (Livre-Docência)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1997.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: UFES, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC. SEF, 1998.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: Se o importante é competir, o fundamental é cooperar! 7 ed. Santos: Projeto Cooperação, 2003.

BROUGÉRE, G. **Jogo e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CROCHIK, J. L. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em "antas". *In:* ***Cultura: Educação física e futebol***. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 107-22.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progresso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas, SP, Editora: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). ***La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*** (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniel, B. **Psicologia do Jogo.** Álvaro Cabral (Trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. **A dialética da natureza.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ENGELS, F. **Anti-Duhring**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Leandro Konder, (Trad.). 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Tomaz Tadeu da Silva (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

FERNANDES, F. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o poder institucional. São Paulo: HUCITEC, 1976.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, A. B. (de) H. **Novo dicionário de língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? **Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed**. Caxambu, MG, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Carlos Nelson Coutinho (Trad.). 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Patrick Burglin (Trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1979. 302 p

HELLER, A. **O cotidiano e a historia**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1991.

HOBSBAWM, E, J, E. **Os trabalhadores:** estudos sobre a história do operariado. Marina Leão Teixeira Viriato de Medeiros (Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Célia Neves (Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Jussara Hoffmann (Coord.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOVISOLO, H. R. **Educação física**: A arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LEONTIEV, A, N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A, N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Madrid: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A, N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*. VYGOTSKY. L. S; LEONTIEV. A; LURIA, A, R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988a.p. 119-142.

LEONTIEV, A, N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: In. VYGOTSKY. L. S; LEONTIEV. A; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988b. p. 59-83.

LURIA, A, R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de LURIA. Diana Myrian Lichtenstein (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LUXEMBURGO, R. **O preço da liberdade.** Jörn Schütrumpf (org.). 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade.** Wolfgang Leo Maar et al (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. v.2.

MARX, K. **Critica del programa de Gotha.** Santiago: Quimantu, 1972.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política.** Maria Helena Barreiro Alves (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I-Feurbach). José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira de Oliveira e Silva (Trad.). 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX. K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Trad.) José Carlos Bruni et al. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K e ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Marco Aurélio Nogueira. e Leandro Konder (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1988.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Regis Barbosa (Trad.). São Paulo: Nova Cultural, 1996. v.1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. v.3. São Paulo: Alfa - Omega, LTDA. [s.d.].

MELLO, M. A; CAMPOS, D. A. (de). A teoria Histórico-Cultural de Vigotsky em foco: reflexões acerca de seu aparato conceitual, metodológico e histórico nas práticas educativas. *IN:* ABRAMOWICZ, A; PASSOS, C. L. B; OLIVEIRA, R. M. M. A. **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. Pedro e João Editores: São Carlos-SP, 2007, p.41-58.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. Claúdia Berliner (Trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**: Como usar a cooperação. São Paulo: Círculo do Livro, [1978].

PESTANA, F. B. **Dicionário completo da língua portuguesa**: Folha da Tarde. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

PICCOLO, G. M. **Análise das manifestações preconceituosas nos jogos infantis.** São Carlos/ Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, 2005. 50 p. Monografia de conclusão de curso.

PLEKHANOV, G, V. **A concepção materialista da história:** da filosofia da historia, da concepção materialista da historia, o papel do individuo na historia. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Jose Severo de Camargo Pereira (Trad.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 1981.

ROSADAS, S. C. **Atividade física adaptada e jogos esportivos para o deficiente**: eu posso vocês duvidam. Rio de Janeiro: Atheneu, 1989.

SAFFIOTI, H, I, B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976. 383 p.

SANT' ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola**.** São Paulo: Summus, 2001.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. ***Estud. av.***, Abr 1996, vol.10, no.26, p.71-87. ISSN 0103-4014.

SBPC. **Estatística sobre a cirurgia plástica no Brasil realizado no ano de 2003**, Http://www.amb.org.br/mc_noticias1_abre.php3?w_id=402.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol.16, no.2, Porto Alegre, jul/dez.

SOUZA, E. S. (de); ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. ***Cad. CEDES***, Ago 1999, vol.19, no.48, p.52-68. *ISSN 0101-3262.*

SOUZA, A. (de) F. (da) C. **O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos: uma análise discursiva**. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos e Linguagem: Campinas: 2004.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros - uma critica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

USOVA, A. P. **El papel Del juego en La educacíon de los niños**. Ciudad de la Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1979.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Luis Fernando Cardoso (Trad.). 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. *In*. VYGOTSKY. L. S; LEONTIEV. A; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKI, L,S. **Obras escogidas.** Jose Maria Bravo (Trad.). Madrid: Aprendizaje Visor, 1991. v.1.

VYGOTSKI, L,S. **Obras escogidas.** Jose Maria Bravo (Trad.). Madrid: Aprendizaje Visor, 1993. v.2.

VYGOTSKI, L,S. **Obras escogidas.** Jose Maria Bravo (Trad.). Madrid: Aprendizaje Visor, 1995. v.3.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Jose Maria Bravo (Trad.) Madrid: Aprendizaje Visor, 1996. v.4.

VYGOTSKY, L, S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Claúdia Berliner (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L,S.. **Psicologia da arte.** Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. *In*: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00, p-22-44.

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

VYGOTSKY, L, S. **Teoria e método em psicologia**. Claúdia Berliner (Trad.). 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 228-249.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS/EXCERTOS

Os excertos abaixo têm como objetivo oferecer uma melhor visualização das situações descritas durante a análise dos dados. As falas das crianças e das professoras aparecerão sempre sublinhadas a fim de se diferenciarem da descrição do contexto realizada pelo pesquisador. A classificação dos excertos obedece àquela utilizada no processo de análise, buscando evitar possíveis confusões.

Categoria Gênero

Excerto 1G

08 de agosto de 2007, Turma E, 5 anos.

Quarta-Feira, 16h15min. A professora organiza os alunos em fila ainda no corredor da pré-escola. A fila foi dividida em dois grupos, meninos à direita e meninas à esquerda. Após a organização da fila, a professora ressalta "não quero ninguém fora da fila. Se alguém passar a rua sem minha permissão vai voltar para dentro da sala. Lá dentro do parque não quero briguinhas, vai ter um moço que vai filmar vocês, e quem fazer bagunça ele vai mostrar a fita para seus pais". Dito isto, a professora abre a porta da pré-escola e sai com os alunos em direção ao parque. Atravessa a rua, abre o portão do parque e as crianças entram em fila para seu interior.

16h28min. Assim que chegam ao parque, a professora diz as crianças para "se espalharem pelos brinquedos". Cada criança corre desesperadamente e escolhe o brinquedo de sua preferência, se reunindo junto a alguns alunos para a realização das atividades. No início não observamos qualquer discussão ou brigas entre as crianças, mas já notamos uma leve divisão entre meninos e meninas no processo de formação dos grupos.

16h37min. Começam a aparecer algumas brigas entre as crianças pela busca dos brinquedos preferidos devido ao fato de alguns alunos não realizarem um rodízio entre os brinquedos. Jair não queria sair de forma alguma de um balanço em forma de cavalo, o que descontentava Raian que queria brincar neste brinquedo. Mesmo com todos os pedidos de Raian: "Deixa eu brincar Jair, você já está aí um tempão, por favor", Jair se mostrou irredutível, dizendo "escolhe outro brinquedo, tem um montão no parque." Raian se demonstrou profundamente chateado com esta negativa, e disse para Jair "enfia esse brinquedo no ...., seu filho da .....". Logo após foi conversar com a professora: "Tia, eu já tô a um tempão no escorregador, e o Jair não me deixa brincar no cavalo".

16h47min. A professora chama todas as crianças da sala: "turminha, turminha, venham aqui, corram. A tia quer agora que vocês não fiquem mais no mesmo brinquedo para ver se vocês conseguem brincar em todos eles. Duvido que vocês consigam. Cada vez que a tia falar para trocar de brinquedo, cada um de vocês vai ter que ir para outro brinquedo, certo?" Sim tia, respondem os alunos.

16h58min. Inicia-se o rodízio e, embora com alguma confusão na troca das atividades, as crianças começam a experimentar todos os brinquedos do parque, não sendo observada a presença de brigas, porém, as colisões entre os alunos foram uma constante durante este rodízio, todavia, sem qualquer ferimento.

17h12min. A professora soa um apito e diz: "agora cada um pode brincar do que quiser". As crianças se espalham novamente pelo parque, se dividindo em grupos, os quais realizam as atividades de sua preferência. Um grupo de três meninos brinca de pega-pega, outro composto por três meninas pegam baldes e pás e brincam de casinha. Além destes dois grupos, também se formou um grupo de 10 crianças que decidiu realizar uma dramatização sobre o casamento. "Vamos fazer um casamento", diz Sheila. "Oba, oba, eu quero ser a madrinha", diz Stéphane. "Tá bom Stéphane, mas precisamos de um noivo, um padre e um fotógrafo, vamos chamar os meninos mais legais", diz Tauana. "Sebastião, Otávio, Marcel, vem brincar com a gente, chama mais algum menino", retrata Sheila. Sebastião diz "tá bom vai, tá acabando a aula mesmo, vamos lá pessoal, mas eu quero ser o noivo". "Eu vou ser o padre, ô Otávio fotografa aí, e pede pro Antônio ser seu assistente", fala de Marcel.

Reunidas todas as crianças, começa a haver uma pequena discussão sobre quem seria a noiva, o papel que mais seduzia as meninas, mas Tauana se impõe dizendo: "eu vou ser a noiva, já disse, você Stéphane vai ser a madrinha, e as outras vão pegar o buquê, tá bom pessoal", diz Tauana. Mesmo não concordando com a idéia de Tauana, as outras meninas acabam aceitando porque já estava no final da aula. "Olha gente vamos usar a casinha da ponte como castelo, vamos lá. Deixa agora me vestir de branco, Joice pega aquele galho para ser o buquê de flores. Vem Sebastião você não é o noivo, Marcel vê se reza direito, e Otávio, não corta minha cabeça na foto viu", fala de Tauana. "Vamos começar o casamento, quem vai pegar o buquê desce lá em embaixo", retrata Marcel. "Tá bom, vamos, vamos", diz Sheila. "Em nome do pai, do filho e do espírito santo, amém. Noivo e noiva vocês que se gostam vão casar hoje com a graça de Deus, nosso pai. Sebastião você vai querer ficar com Tauana pro resto da vida, pensa bem em, não tem volta. Sim (diz Sebastião). Tauna, vai casar com o Sebastião. (Sim, diz Tauana). Coloca as alianças. Eu os declaro marido e mulher, pode beijar a noiva", fala de Marcel. Sebastião dá um beijo no rosto de Tauana e esta joga o buquê de flores para as meninas que estão embaixo da casa da ponte, as quais disputam para ver quem o agarrava, sendo que Íris foi a afortunada. "Oba,

agora vou poder casar", diz Íris. A professora pede para os alunos arrumarem as coisas, pois o horário da aula havia terminado. 17h30min, fim da aula.

29 de agosto de 2008, Turma E, 5 anos.

Quarta-Feira, 16h00min. A professora adotou os mesmos procedimentos utilizados para a saída da pré-escola até o parque.

16h15min. Chegando ao parque, a professora fala: "pessoal se espalhem, hoje cada um vai brincar do que quiser". Dito isto, as crianças se dividem em grupos e passam a realizar as atividades de sua preferência, sendo notado que, de forma geral, os meninos preferem brincadeiras mais dinâmicas e competitivas (pega-pega; esconde-esconde; futebol, etc.) se comparado às meninas (fazer castelos; dramatizações; brincar na gangorra; no balanço, etc.). Flávia, Alessandra, Joyce, Tauana e Sheila brincavam na construção de um castelo na areia, para isso, se valiam de pás, baldes, água e da própria areia do parque. Outro grupo de meninas preferiu pintar alguns retratos oferecidos pela professora, dirigidos para quem não quisesse se expor ao sol, muito ardente naquela tarde de quarta-feira. Já os meninos formaram dois times para jogar futebol, cada qual contendo três integrantes. Jair, Marcel e Raian no primeiro; Sebastião, Otávio e Marcel no segundo.

Todavia, antes da brincadeira se iniciar criou-se um impasse para a realização do jogo. De acordo com Marcel "para se jogar futebol tem que ter juiz, senão, quando for falta como faz? Aí vêm aquelas mocinha que não pode encostar que pede falta, tem que ter juiz". Criada esta situação, Sebastião se direciona para o pesquisador - "ei mano, apita o jogão pra gente". Com a negativa do pesquisador, Sebastião se dirige à professora "tia, tia, queremos jogar, mas ninguém quer apitar nosso jogo, apita, apita você tia". "Ah Sebastião, dá um tempo, você acha que eu vou torrar minha cabeça neste sol para apitar seu jogo de futebol, pede para outra criança," fala da professora. Ao ouvir a necessidade da presença de um juiz de futebol para dar início ao jogo, Ingrid se dispôs a realizar a tarefa. "Eu apito Sebastião, já vi futebol com meu pai". Sebastião sai correndo em direção aos meninos, dizendo "achei, achei, a Ingrid vai apitar". "Ah Sebastião vai cag..., se já viu menina apitando uma partida de futebol, isso não é tarefa para menina, é serviço de homem. Já sei, vou chamar aquele Zezinho ali sentado", fala de Clodoaldo. Cuidadosamente Sebastião se dirige a Ingrid e diz que esta não poderia mais apitar o jogo, pois "o Clodoaldo

já tinha pedido pro outro menino". O Zezinho ali sentado se chamava Pedro, tinha 6 anos, e, apenas estava no parque porque foi dar um recado para sua irmã, Tauana. Aproveitando a oportunidade, Pedro ficou no parque, e, logo que foi chamado prontamente se dispôs a apitar a partida de futebol. Ingrid, apesar de triste, não esboçou qualquer reação contra os meninos, continuando a construção de seu castelo de areia.

Excerto 2G

09 de agosto de 2007, Turma F, 5 anos.

Quinta-Feira, 15h00min. A professora organiza os alunos no interior da escola em duas fileiras, uma de meninos, outra de meninas. Após esta divisão, sai lentamente da escola com os alunos em direção ao parque. Cruza a avenida, abre os portões do parque, e, pede para que as crianças sentem ao redor das sombras.

15h15min. No interior do parque, a professora solicita para os alunos se dividirem e brincarem do que mais gostam. Nesta divisão de grupos, notou-se a formação de agrupamentos embasados na categoria gênero. Constituíram-se dois grupos de meninas, cada qual contendo 5 integrantes, e dois grupos de meninos, um com 6 participantes e outro com 4 integrantes. Não foi notado durante o desenvolvimento das atividades uma inter-relação entre os grupos das meninas e o dos meninos, o que ocorreu, em determinados momentos, foi um relacionamento de algumas meninas de um grupo com o outro grupo de meninas, e o mesmo valendo para o grupo dos meninos. Entretanto, por diversas vezes, algumas meninas chamavam os meninos para participarem de suas atividades, "vem brincar João Leonardo, você vai ser o patrão da fábrica", fala de Jaqueline, porém estes dificilmente atendiam a este chamado "não, vou ficar com meus colegas, Jaque", retrata João Leonardo.

15h25min. Divididos os grupos, os meninos e meninas começam a brincar de suas atividades. Um grupo de meninos brinca de pega-pega, outro de esconde-esconde. Neste primeiro grupo, aparentemente, estavam os alunos com maiores habilidades atléticas da sala, e no segundo as crianças mais gordinhas. Quanto às meninas, um de seus grupos brinca na casinha da ponte, e outro de uma dramatização de papai e mamãe. O primeiro grupo era composto por 5 meninas brancas, todas magras. Já no segundo grupo, havia 3 negras e duas meninas obesas.

Quando perguntado para a professora se essa divisão era comum, ou apenas esporádica e momentânea esta respondeu. "Bom, com os meninos, apesar de não se misturarem com as meninas, é difícil se observar divisões por alguma aparência física, às vezes eles se agrupam pelo fato de, em algumas atividades, alguns jogarem melhor do que outros. Já as meninas, essas constantemente se dividem, aquela loirinha ali não chega perto da moreninha do outro lado ('moreno aqui foi usado como sinônimo de negro'), já a gordinha, coitada, sempre tentando entrar no grupo daquelas metidas, porém estas nunca a aceitam. Não sei mais o que fazer, já conversei com eles sobre essa divisão, mas eles insistem, a menos quando dou ordens severas, mas aí eles perdem a liberdade da brincadeira, né". Os grupos continuaram brincando com pequenas movimentações entre eles até o final da aula, não se notando a presença de brigas ou desentendimento. 15h45min, fim da aula.

Excerto 3G, 4G e 5G

03 de outubro de 2007, Turma G, 6 anos.

Como o processo entre a saída de aula até o parque foi o mesmo em todas as turmas e aulas subseqüentes não mais o retratarei nos excertos, objetivando sintetizar as descrições realizadas neste trabalho, direcionando nosso foco analítico sobre os processos que envolvam a prática da atividade principal dos pré-escolares.

Quarta-feira, 16h30min. Chegando ao parque a professora pediu para que os alunos se dividissem em grupos e realizassem as atividades de sua preferência. Essa divisão entre grupos fez com que meninos e meninas tomassem rumos diferentes na escolha das brincadeiras. As meninas protagonizaram uma dramatização de papai e mamãe, enquanto os meninos se valeram de brincadeiras como o pega-pega e o futebol.

16h39min. Maria-Antônia, cansada da dramatização que estava realizando resolveu participar da brincadeira dos meninos. "Hugo, me deixa brincar de pega-pega com vocês", fala de Maria-Antônia. "Não Maria, este grupo é só de meninos, vai pro seu grupo", retrata Hugo. A brincadeira transcorreu durante mais uns quinze minutos até que os meninos resolveram trocar de atividade. "Vamos jogar futebol, é mais legal", disse Renato.

16h55min. Começa a escolha dos times de futebol, os quais foram divididos em dois times, um com quatro meninos e outro com cinco. Na sala havia onze meninos, sendo

que dois destes optaram por não jogar futebol, cujo motivo, de acordo com Cássio, se devia ao fato de "eles não tocarem a bola para mim, pra que vou jogar, vou ali brincar com as meninas que é mais legal". As meninas também se mostraram cansadas na realização de suas dramatizações e optaram em realizar novas atividades nos brinquedos do parque (balanço, casa da ponte, trepa-trepa, gaiola, gangorra etc.), sendo que dois meninos se juntaram as meninas nestas brincadeiras, Cássio e Vitor Sérgio, prontamente aceitos em seu novo grupo. "Podemos brincar com vocês, o futebol é muito chato", fala de Cássio, "claro, vamos à gaiola e depois correr na casa da ponte", retrata Joana. Neste ínterim, os meninos já começavam a jogar futebol, quando repentinamente Samanta se desloca do grupo das meninas, e agora também de dois meninos, para o grupo dos meninos. Chegando lá Samanta diz: "posso jogar futebol com vocês". Prontamente Hugo responde "é claro que não, já viu mulher jogar bola, sê vai estragar o jogo, vai brincar com as outras meninas, vai". Samanta replica "eu sei jogar, treino em casa, chuto a bola". Pedro intervém "ah Samanta, é impossível você jogar, você é mulher e não moleque". Jorge, Renato e José coadunaram com esta postura, "é verdade Samanta, meu pai mesmo fala que mulher não sabe jogar bola, pô Samanta vai brincar das brincadeiras paradas", destaca Renato. Reiterando esta posição, Hugo complementa "vai brincar daquelas brincadeiras de viadinho como o Vitor Sérgio, sai daqui sua moleca, deixa a gente jogar bola."

17h00min. Chateada, Samanta pega uma bola e fica jogando sozinha. A professora, observando a situação, levanta-se de um dos bancos e vai em direção a Samanta perguntando: "o que aconteceu Samanta, porque você está triste e sozinha?" Samanta responde: "porque eu adoro jogar futebol e ninguém deixa eu jogar".

Imediatamente a professora interrompe as atividades realizadas no parque ao som de um apito e diz a todas as crianças: "qualquer menino ou menina pode participar da brincadeira que quiser, senão ninguém vai jogar". Todos os alunos partem novamente para suas brincadeiras, e os meninos, como se nada tivesse acontecido, continuam seu jogo sem a presença de Samanta, até que a professora se irrita dizendo asperamente para o grupo de meninos: "podem parar de jogar, enquanto a Samanta não participar do jogo nenhum de vocês vai mais brincar de futebol na minha aula, não quero saber, não me venham com desculpas, chega de briguinhas, todo mundo está aqui para se divertir". "Mas tia, mulher não sabe jogar bola", diz Hugo. A professora logo retruca "você não escutou o que eu falei

Hugo". Contrariados os meninos aceitam a presença de Samanta, a qual passa a fazer parte de um dos times, justamente aquele que tinha um aluno a menos.

17h10min. Finalmente a partida de futebol é iniciada. Hugo pega a bola dribla José e Marquinhos até perder a bola para Samanta, a qual parte em direção ao gol do adversário driblando Renato e fazendo o primeiro gol da partida, o qual foi muito comemorado por José e Marquinhos. Hugo rapidamente pega a bola e sai desvairadamente em busca de um gol, e, pára novamente em Samanta, que toca para Marquinhos chutar para o gol. Dois a zero para o time de Samanta, revolta de Hugo "vai se fu... Renato, joga direito cara...., vai perder pra mulher agora". A partida continua e Samanta se mostra a criança com maior desenvoltura na realização das habilidades exigidas para a prática do futebol, o que lhe rendeu vários apelidos. "Samanta você é muito boa, parece a Ronaldinha", exclama Marquinhos. Terminada a partida, o time de Samanta vence pelo placar de cinco a um, para o desespero e inconformismo de Hugo e Jorge. Atrás de uma árvore Hugo retrata "caramba, eu não falei pra não deixar a Samanta jogar, seis são surdos, todo mundo sabe que ela era a melhor da classe, sê acha que pega bem para nós, onde já se viu, perder para menina, vai toma no c...., caralh.....". Jorge retruca "mas não foi culpa nossa, a culpa foi da professora que nos obrigou a jogar com Samanta". Logo em seguir, a professora soa seu apito dizendo "pessoal arrumem suas coisas, é hora de ir embora". 17h30min, fim da aula.

Excerto 6G

27 de setembro de 2007, Turma A, 5 anos.

Quinta-feira, 10h25min. Enquanto os meninos brincavam de futebol, as meninas, conjuntamente a Júlio, resolveram encenar uma peça de teatro. Vários temas de peças foram propostos: Ângela sugeriu que se dramatizasse sobre uma viagem à praia; Lúcia indicou que se imitassem alguns esportes realizados pelos adultos; Luisa acreditava que seria melhor fazer uma dramatização sobre a vida em família. Após várias discussões, ficou acordado que seria dramatizada uma situação da vida cotidiana, expressa nas palavras de Ângela "tá bom Luisa você ganhou, vamos brincar de família, vamos escolher o que cada um vai ser". Ana Lívia quis ser a avó; Júlio, único menino, foi proclamado como o marido. O papel social de esposa foi disputado por Ângela e Luisa, sendo vencido pela primeira devido ao seguinte argumento: "eu vou ser a esposa, Luisa você já escolheu a brincadeira, agora

vai querer mandar em tudo", fala de Ângela. Luisa aparentemente se conformou com a situação, "está certo Ângela, você vai ser a esposa." Luisa ficou sendo a cozinheira; Eleanor a filha; Eduarda a costureira; e Bianca a babá. Criou-se um universo lúdico no qual cada um seria responsável pelo seu papel social. "Então vamos lá, vamos ver o que cada um vai fazer. A esposa tem que cuidar do marido", fala de Ângela. "Eu como costureira conserto as roupas", disse Eduarda. "Eu como babá cuido da filhinha", disse Bianca. "Eu também cuido da filhinha, afinal sou a vovó" retrata Ana Lívia. "Eu vou fazer comidinhas", disse Luísa. Eleanor diz: "eu como filhinha vou respeitar a mamãe", por fim, Júlio destacou "como marido, vou trabalhar para sustentar a família". "Tá legal gente, vamos começar a brincadeira", fala de Ângela.

10h34min. "Bom dia amor, dormiu bem", diz Ângela. "Bom dia, meu café está pronto", ressalta Júlio. "Sim, claro, está na mesa, pode comer", destaca Ângela. "Seu Júlio arrumei sua camisa"diz Eduarda. "Muito bem, é assim que gosto, o café estava bom, mas faltou as torradas Luísa", fala de Júlio. "Desculpe Júlio, na próxima vez vou fazer torradas". "Já acabou amor", pergunta Ângela. "Sim, agora vou para o trabalho", destaca Júlio. "Vovó brinca comigo", diz Eleanor, "agora estou ocupada, chama a babá, já vou amor", fala de Ana Lívia. Bianca retrata, "estou indo brincar com você filhinha". "Oba, oba", diz a contente Eleanor. "Vou arrumar a casa para quando meu marido chegar estar tudo pronto" ressalta Ângela. "É meio-dia, o Júlio já deve estar chegando," diz Ana Lívia. Júlio já chega falando "cadê meu almoço, trabalhei a manhã inteira e estou com fome, vamos". "Calma amor, o almoço está pronto", retrata Ângela. Julio encena sua alimentação e logo que termina a refeição, Ângela diz "Gostou da comida amor? Quer mais alguma coisa? E como foi seu dia hoje?." "Foi bom, mas já tenho que voltar para o trabalho. Cadê meus sapatos? Eu trabalho o dia inteiro e vocês não fazem nada, ficam o tempo todo em casa e não sabem onde estão meus sapatos. Espero que isso não aconteça mais, senão vou colocar vocês todas para fora de casa, afinal, quem manda aqui sou eu", ressalta Júlio. "Desculpa amor, não vai mais acontecer, prometo, retrata Ângela." 10h52min, final da dramatização.

Excerto 7G

16 de agosto de 2007, Turma E, 5 anos.

Quinta-Feira, 15h20min. Ao comando da professora as crianças se espalharam livremente pelo parque, cada qual realizando as atividades que mais gostavam. Dentre estas divisões 4 meninos decidiram criar um ringue de boxe. "Vamos fazer um ringue de boxe, é legal. Vi nos Jogos Pan-Americanos", retrata Aquiles. "Vamos lá então, vou bater em todo mundo, seus fracotes", destacou João. "Vai esperando, vou encher sua cara de porrada", fala de Aquiles. Além de Aquiles e João, Otávio e Sebastião também participaram das atividades.

O ringue foi construído a partir da demarcação de um quadrado em um espaço repleto de areia no parque. As lutas, por vezes, eram individuais (um aluno contra outro) e em outras circunstâncias coletivas (uma dupla contra a outra). Foram diversos os movimentos observados no transcorrer desta prática, como socos no ar (nenhum atingia o adversária efetivamente), cambalhotas, piruetas, estrelas, rasteiras, falsas gravas, chutes ao léu, enfim, os alunos participantes desta atividade experimentaram uma grande quantidade de movimentos corporais, e, por conseguinte, culturais. Durante toda a atividade não notamos qualquer desentendimento entre as crianças, excetuando alguns exageros cometidos por João, o qual se denominava pela alcunha de Popó. João dirigia golpes que, apesar de não acertar efetivamente nenhuma criança, passavam muito perto do rosto de seus colegas, causando uma revolta em Aquiles "sê quase me acertou, se pegasse nós ia brigar de verdade, não tá vendo que é brincadeira,".

15h35min. Carol, cansada de brincar no trepa-trepa e no balanço se dirige ao grupo dos meninos que estavam lutando boxe e pede para que estes a deixem brincar junto com eles. Ainda que os golpes proferidos pelos meninos não se concretizassem na prática, ou seja, não acertassem os participantes, os meninos logo rechaçaram a presença de Carol na brincadeira, já que de acordo com Aquiles "as mulheres não podem lutar boxe, pois para lutar tem que ser forte, musculoso, tem que ser homem." Esse argumento foi reiterado por João "pô Carol, fala sério, eu não quero te machucar, você é muito fraca, lutar é coisa de homem e não de mulher, vai fazer brincadeira de menina." Chateada, mas aparentemente concordando com a argumentação dos meninos Carol diz "é verdade, vou brincar de outras coisas". 15h43min, fim desta atividade, e, os alunos partem para a realização de outras brincadeiras até as 16h15min, quando outra turma adentra ao parque.

Categoria Beleza

Excerto 1B

15 de agosto de 2007, Turma C, 6 anos.

Quarta-Feira, 10h15min. Chegando ao parque a professora pede para que as crianças se dividam e brinquem do que mais gostarem. Enquanto alguns meninos e meninas foram brincar no balanço, no cavalinho, no gira-gira e no trepa-trepa, um grupo de 10 alunos resolveu organizar um concurso de beleza no qual seriam escolhidos os três meninos mais belos e as três meninas mais belas da sala.

Definida a atividade, as crianças criaram um universo que representaria a passarela: a casa da ponte; escolheram alguns jurados: João Cláudio, Dulce, Carmem, e Ortega, sendo que os meninos julgariam as meninas, e as meninas avaliariam os meninos. No concurso masculino foram três os candidatos: João Cláudio, Ortega e Hugo-Augusto, sendo que Hugo-Augusto foi escolhido o mais bonito pelas duas juradas, recebendo notas 9 e 8, enquanto João Cláudio e Ortega receberam respectivamente as notas 8 e 7, e 6 e 5 pelas juradas. A escolha das três meninas mais belas envolveu uma disputa mais acirrada, afinal de contas havia sete candidatas.

Além das duas juradas, Maria, Isabela, Eudicéia, Irene e Shakira participaram do concurso. Ao final do desfile, Maria foi considerada a mais bela, recebendo as notas 10 e 9 dos jurados João Cláudio e Ortega. Irene ficou em segundo lugar e Shakira em terceira. Já Isabela foi considerada a mais feia da sala, recebendo notas 1 e 2 dos respectivos jurados, sendo que a justificativa por tal nota foi dada por Ortega "gorda desse jeito sua é 2". Proclamado os vencedores e vencedoras a brincadeira foi encerrada às 10h34min, sendo que todos os alunos e alunas partiram para a realização de outras atividades, com exceção de Isabela, a qual foi tirar satisfação com Ortega e João Cláudio pelas notas recebidas, e novamente foi chamada de gorda e feia por eles. Furiosa, Isabela saiu correndo para bater em ambos, porém, não conseguiu alcançá-los.

Este clima tenso só se dissipou com a intervenção da professora, a qual, ao perceber o que estava ocorrendo, chamou Isabela para uma conversa em particular e, logo em seguida, paralisou as atividades no parque reunindo todas as crianças. A professora pediu para que os alunos formassem uma roda e fez uma série de questionamentos para eles.

"O que vocês entendem por beleza? Olha pessoal escutem a professora: vocês precisam saber que não há uma única forma de beleza, todos vocês são belos, os mais gordinhos, os mais magrinhos, os que usam óculos, os que não usam óculos, as loiras, as morenas, as ruivas, negras, enfim todo mundo é bonito do seu jeito." Ortega, após a orientação da professora disse: "ah professora, isso é furada, vai me dizer que as mulher da novela não são as mais bonitas, duvido". "Vou mostrar para você, hoje trouxe algo especial para toda a sala. O que vou mostrar são quadros de mulheres pintados há muito tempo que mostram como as formas de beleza não são as mesmas no tempo de suas tataravós, bisavós, avós e nos próprios dias que vocês vivem. Vocês querem ver turma?" Perguntado isto, as crianças respondem em uníssono, sim.

Logo após, a professora apresentou as crianças vários retratos pintados em distintas épocas da história, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, demonstrando os elementos femininos que definiam a beleza em distintas épocas. Apresentou "a negra como representando a primeira forma de classificação de beleza, depois mostrou um retrato de uma branca de cabelos loiros e gorda como sendo a marca de beleza de um grande período da história, muito antes de vocês, seus papais, mamães e vovós surgirem, por fim, destacou uma moça oriental como padrão de beleza dos povos lá da Ásia, e uma morena alta e magra com corpo malhado, que representa a beleza valorizada em nosso país nos dias atuais. Após esta apresentação, a professora ainda destacou que "é muito feio tirar sarro das crianças que vocês não consideram bonitas, pois todos são belos." Imediatamente após esta fala, Ortega foi pedir desculpas a Isabela. 11h10min, fim da aula.

Questionada pelo pesquisador sobre a idéia de tal atividade, a professora respondeu "que já vinha preparando esta aula há muito tempo, pois percebia que as crianças se relacionavam muito mal com os padrões de beleza impostos pela sociedade. Porém, esta não é uma idéia minha, mas de uma professora lá de UNESP de Araraquara, e já que você estava filmando considerei o momento adequado para a aplicação desta atividade, por isso que ela foi dada hoje. Não foi coincidência você tê-la presenciado, fiz isso para saber propositalmente o resultado que daria. E, sinceramente, acho que foi bem legal. Você não acha?"

Categoria Raça

Excerto 1R

26 de setembro de 2007, Turma D, 6 anos.

Quarta-feira, 09h15min. As crianças se espalharam pelo parque ao comando da professora, sendo que um grupo de 6 meninas resolveu fazer uma dramatização de casinha. Definiram-se as funções sociais: cozinheira, patroa, filha, médica, dentista e cabeleleira, e cada criança começou a escolher o papel de sua preferência. Júlia era a médica, Jade a cabeleleira, Miriam escolheu o papel de patroa, Larissa o de filhinha, Thainá o de dentista e sobrou a Jennifer o papel de cozinheira. Durante uns 20 minutos não se observou qualquer desentendimento entre as meninas, o qual começou a aparecer quando as crianças resolveram trocar seus papéis sociais.

Neste cenário, algumas crianças principiaram a discutir sobre as novas funções que desempenhariam. Jennifer não queria mais ser a cozinheira, mas, sim, a médica ou a cabeleleira. Esta preferência de Jennifer desagradou a Júlia, a qual disse "é impossível você brincar de médico ou cabeleleira, não há medicas negras, e como você quer ser cabeleleira com um cabelo tão feio assim". Larissa e Thainá concordaram com Júlia, dizendo que esta poderia assumir o papel de filhinha "pois dentista e patroa também não dá", fala de Larissa. Após estes comentários, Jennifer disse "então não brinco mais de nada com vocês" e saiu chorando para um canto do parque, sentando em um banco solitariamente, se recusando a desempenhar outras funções sociais, pois nunca participava da brincadeira como queria. Logo após este desentendimento, Jade contestou a atitude de Júlia, dizendo "porque você fez isso Júlia, cada um deve ser o que quiser". Imediatamente Júlia retrucou "mas eu não falei nada de mais, todo mundo sabe que é assim, eu não queria que ela chorasse." Este desentendimento finalizou a brincadeira antes que a troca dos papéis sociais fosse realizada, se observando uma dissipação no grupo inicial das meninas.

27 de setembro de 2007, Turma F, 5 anos.

Quinta-Feira, 16h10min. Em uma partida de futebol, 8 meninos se dividiram em dois grupos contendo cada um quatro crianças para a realização desta atividade. Tudo

transcorria em um clima calmo e amistoso, até que Irineu fez uma dura falta em Michael, o qual reclamou "pô Irineu, sê quase me machucou, vai devagar." Irineu bravo retrucou "a vai se fu... o Assolan". Terminado o jogo (16h25min), o pesquisador perguntou a Michael se era a primeira vez que isto acontecia na aula, e este disse "primeira vez nada tio, os moleque me chama de Assolan direto por causa do meu cabelo, e isso me deixa triste, já falei para a professora, mas, ela disse pra mim não ligar, pois é só brincadeira". 16h30min, fim da aula.

Categoria Mediação

Excerto 1M

23 de agosto, Turma B, 5 anos.

Quinta-Feira, 10h15min. As crianças brincavam livremente pelo parque, algumas utilizavam a gangorra, outras o trepa-trepa, o balanço, a casinha da ponte, o escorregador, até o momento em que inesperadamente Eugênio descobriu um grande buraco na areia. Descoberto esse buraco, Eugênio diz "pessoal venham ver o que eu achei." Rapidamente cinco meninos se aproximam do buraco para observar a descoberta de Eugênio. Alguns reagem com espanto, como Thomaz "nossa Eugênio, como é grande." Outros pensam em soluções para o que fazer com esse buraco. "Vamos brincar nele" diz James. "Mas como" indagou Artur. Após conversas entre as crianças, algumas opiniões começaram a surgir: "já sei, vamos fazer do buraco um túnel, que nem aquele do Batman" diz Thomaz; "não vamos fazer do buraco uma caverna com monstros para lutarmos contra eles," ressalta Olavo. Porém a idéia transformada em brincadeira foi a de Eugênio, o descobridor o buraco, "não pessoal, tenho uma idéia melhor, vamos fazer do buraco um poço artesiano que vai ajudar a não faltar mais água na cidade". "Tá certo, legal Eugênio, vamos começar", reitera James.

10h23min. Início da dramatização. As crianças pegaram alguns baldes com a professora e formaram uma fileira para a retirada de água do poço. Na divisão de tarefas um aluno ficaria dentro do poço (ou buracão, de acordo com a denominação de Thomaz e Olavo) enquanto os outros passariam o balde carregado de "água" até um suposto reservatório, na verdade a caixa em que depositavam os brinquedos. Na dramatização o

poço alimentava toda a cidade com sua água, por isso, precisava ser limpo a todo o momento. Em virtude disso, durante toda a brincadeira se notava um aluno pegando uma vassoura e varrendo a área ao redor do poço artesiano, evitando que adentrasse areia em seu interior.

Além da limpeza ao redor do poço, em seu interior sempre havia algum menino limpando o enorme buraco para que nenhuma sujeira infiltrasse na água limpa do poço, enquanto isso, os outros 5 meninos vigiavam os arredores do local, se precavendo para que ninguém chegasse perto do poço. A limpeza do poço se fazia basicamente pela retirada de mais terra de seu interior por intermédio de um balde, passado cuidadosamente nas mãos de cada um dos 6 alunos, e, entregue para a última criança da fila formada fora do poço, que o esvaziava. Este processo era realizado revezadamente, com cada aluno assumindo um papel na atividade, seja o de varredor, limpador de dentro do poço, vigia para que nenhuma criança chegasse perto do local, descarregador da sujeira, ou de passador do balde dentro de uma fila sempre bem organizada. 10h34min, final da atividade.

Excerto 2M

29 de agosto de 2007, Turmas B e C, 5 e 6 anos respectivamente.

Quarta-feira, 10h10min. Durante o transcorrer da aula os meninos da turma de 5 e 6 anos se dividiram em um grupo de 10 alunos para a realização de uma partida de futebol. Estes 10 alunos foram separados em dois times, cada qual contendo cinco alunos. Após esta definição Rafael definiu as regras do jogo "tirando o goleiro, ninguém pode pegar a bola com a mão, chuta a perna é falta, quando a bola passar desta linha é lateral para o outro time". Posteriormente a definição das regras, cada aluno participante da atividade escolheu seu nome/personagem: Kaká, Ronaldinho, Robinho, Luis Fabiano, Dida, Tevez, Pelé, Cristiano Ronaldo, Marcos e Messi. Começa o jogo, sendo que suas regras, excetuando as cobranças de laterais, na maioria das vezes confusa, são respeitadas por todos os participantes. Diogo, que se intitulava Luis Fabiano, recebeu um passe de Rafael (ou melhor, Kaká), e para dominar a bola segurou-a com suas mãos, sendo severamente punido por seus colegas. "Seu burro, não pode pegar com a mão" disse Rafael, e ainda completou "do meu time ninguém toca mais pro Diogo, ele não sabe jogar." Posteriormente, Diogo, que não recebia mais um passe, retirou-se da atividade, sendo acompanhado por Célio e Cristiano,

pois passados 10 minutos do jogo ainda não haviam sequer encostado o pé na bola. Com 7 meninos, as crianças resolveram trocar de atividade e iniciar um jogo de basquetebol, o qual contou novamente com a presença dos três alunos que haviam desistido do jogo de futebol.

10h30min. Os procedimentos adotados e o desenvolvimento da atividade foram quase os mesmos utilizados no futebol, guardadas as devidas proporções, dois times foram divididos, alguns escolheram seus novos nomes como: Leandrinho, Marcelinho, Nenê, Oscar, os quais eram os atletas mais conhecidos pelas crianças, principalmente devido à influência do recém terminado Jogos Pan-Americanos, definiram-se as regras, tais como: "não pode encostar o pé na bola e também correr muito com ela nas mãos, pode correr um pouco, mas não muito", destacou novamente Rafael (Turma C), o qual assumia uma função de liderança entre os meninos.

Os meninos pegaram outra bola com a professora, utilizaram dois aros de bicicleta pregados em duas árvores distintas como cestas e iniciaram o jogo. Devido à superfície arenosa quase nenhum aluno batia a bola no chão, sendo que logo que pegavam a bola corriam em direção à cesta. Novamente nesta atividade, alguns alunos sequer pegaram na bola, correndo para ambos os cantos da quadra sem receber sequer um passe dos colegas. Aliás, tanto no basquete como no futebol a ênfase competitiva pôde ser notada já no processo de escolha dos times, pois os meninos considerados inábeis foram selecionados por último, aliás, alguns deles a contragosto, na medida em que foram incorporados à revelia dos mais habilidosos. "Eu não quero o Diogo no meu time, ele é muito ruim" diz Rafael a Everton, o qual retratou "mas só falta ele, todos os outros foram escolhidos". "Então não escolhe ninguém, ele vai sair mesmo, tanto faz"reitera Rafael, ficando nítida a existência de uma competição em alguns jogos realizados pelos pré-escolares que exclui uma parcela de seus participantes.

Excerto 3M

12 de setembro de 2007, Turma H, 6 anos.

Quarta-Feira, 16h00min. No parque inicia-se entre os meninos um jogo de futebol. Dividiram-se dois times e as crianças começaram a jogar. No começo da atividade todos estavam entusiasmados com a partida, desde os mais habilidosos até os menos habilidosos. Entretanto, com o transcorrer do jogo apenas os alunos mais habilidosos

pegavam na bola, sendo que os outros alunos começaram a se desestimular na realização da atividade.

Flávio chegou a dizer "não nasci para jogar bola", devido ao fato de mal conseguir chutá-la. Percebendo isto, a professora interveio na situação, paralisou a atividade, e reuniu todos os meninos que participavam daquela partida de futebol. "O que vocês estão jogando? Isto não é futebol, tem aluno que nem pegou na bola. Vocês já viram um time de futebol em que seus jogadores nem encostam o pé na bola. Pedro e Márcio se vocês continuarem jogando assim vou tirar vocês da brincadeira, aqui quem manda sou eu e não vocês, eu decido o que cada um pode fazer, e hoje decidi que todos vão tocar na bola, senão acabou o futebol nesta sala." Somente após esta intervenção os alunos mudaram seu comportamento no jogo de futebol, sendo que os mais habilidosos passaram a tocar a bola, e os menos habilidosos perderam um pouco de seu receio em chutar a bola para o gol. Terminada a atividade, Cícero e Flávio, que anteriormente mal pegavam na bola, saíram felizes e dando gargalhadas sobre sua atuação no futebol, pois, mesmo sem marcarem nenhum gol, o simples fato de participar efetivamente do futebol com as demais crianças já representava um grande avanço, o que lhes permitiu brincar até com o Márcio, o qual os havia ofendido anteriormente.

Excerto 4M

18 de setembro de 2007, Turma G, 6 anos.

Terça-Feira, 16h15min. Um grupo de 8 meninos se dividiu em dois times para a realização de uma partida de futebol. O jogo transcorria como diversas outras partidas de futebol realizado por outras salas já retratadas anteriormente, até que em determinado momento da partida, Léo (o aluno mais carismático da turma de 6 anos) partia livremente com a bola em direção ao gol adversário, havendo apenas um marcador em sua frente (Gérson), o qual no momento em que foi driblado tropeçou e caiu batendo violentamente seu rosto na areia. O gol estava completamente livre, bastava Léo chutar a bola e dar a vitória ao seu time (o jogo estava empatado). Entretanto, abruptamente Léo pára a bola e, ao invés de fazer o gol, caminha para ver o que tinha acontecido com Gérson, lhe dá a mão, e este se levanta como se sua dor tivesse desaparecido em um toque de mágica. Vendo que Gérson não se machucou, Léo dá uma boa gargalhada e diz "que tombaço cara, comeu muita

areia", e Gerson responde "só um pouquinho". Após esta situação o jogo transcorre normalmente sem a manifestação de qualquer desentendimento.

Nesta mesma sala Sônia (uma menina portadora de anomalias genéticas causadora de grande déficit locomotor) era constantemente ajudada por algumas colegas como Rosa e Clara, as quais sempre se mostraram simpáticas quanto a prestar auxílio na caminhada insegura de sua colega. Além disso, Rosa sempre desafiava Sônia a tentar realizar tarefas inacessíveis para ela individualmente como brincar na gangorra, na casa da ponte e no trepa-trepa. Algumas vezes Sônia pensava em desistir, mas lá estava Rosa para fazê-la declinar desta idéia: "Não desiste não Sônia, eu sei que você consegue". Essa iniciativa gerava constantes aplausos por parte da professora, que retratou "estou contente por você ajudar a Sônia, parabéns."

02 de outubro de 2007, turma H, 6 anos.

Terça-Feira, 15h15min. A professora pediu para que os alunos realizassem um circuito de atividades lúdicas, o qual envolvia corridas, saltos em distância e em altura, giros, flexões de braço, lançamentos em determinados alvos, rolamentos, etc. Todas as crianças participaram destas atividades, sendo que algumas apresentavam grande dificuldade em sua execução, como Jorge, um menino obeso que tinha grandes dificuldades nas provas que envolviam a utilização de componentes como velocidade, agilidade e flexibilidade. Percebendo a dificuldade de seu colega, Oscar (talvez o mais habilidoso de todas as crianças da pré-escola) decide incentivá-lo na realização das tarefas sugeridas pela professora, com as seguintes palavras "ei Jorge, você consegue, eu também no começo não conseguia."

As palavras de incentivo fizeram com que Jorge não desistisse da atividade, se esforçando ao máximo em sua realização. Além disso, o apoio de Oscar foi um fator impulsionador para que determinadas crianças não caçoassem das dificuldades apresentadas por seus colegas. Atitude essa constantemente elogiada pela professora Eduarda, com as seguintes palavras "parabéns Oscar, você é um aluno especial, ajudar os coleguinhas te faz melhor a cada dia".

Terminada a aula (15h45min) perguntamos a professora sobre quais os procedimentos adotados por ela para que estas atitudes se manifestassem em suas aulas, e

ela respondeu "na verdade, não sei quais procedimentos adoto, mas, fico muito feliz quando estas atitudes acontecem, gostaria de saber como gerar mais atitudes cooperativas, mas ainda não sinto segurança em intervir nos jogos sem atrapalhar seu desenvolvimento. É tanto cuidado que se pede para não estragar a brincadeira das crianças que a gente se sente com medo de interferir nelas, talvez outras professoras saibam respondem melhor do que eu a esta questão."

Excerto 5M

16 de agosto de 2007, Turma H, 6 anos.

Quinta-Feira, 16h45min. Oito meninos brincavam de pega-pega pelo parque, sendo que durante o desenrolar da brincadeira nenhum imprevisto foi notado. Todos os alunos que quiseram participar da atividade foram aceitos pelos demais colegas, porém, com a condição de se tornarem pegadores. Durante o desenvolvimento da atividade alguns meninos mais rápidos como Caio e Robson, em determinadas ocasiões, deixavam propositalmente que os alunos mais lentos os pegassem para impedir a repetição sempre da mesma pessoa como pegadora, fato que dava uma nova dinâmica a brincadeira.

Quando Caio era o pegador, Lúcio correu desenfreadamente para o canto da quadra, pois não queria ser pego, Caio o seguia incessantemente. Se vendo acuado Lúcio sobe em cima de um dos bancos para escapar de Caio, e este logo faz o mesmo; quando de repente o banco em que estavam as duas crianças cai na areia juntamente com eles. Ao perceber que nada havia acontecido aos alunos, a professora logo ordenou que eles arranjassem uma maneira de colocar o banco no local, pois "vocês que derrubaram, vocês que coloquem o banco em seu lugar, quem mandou subir, agora se virem, o problema é de vocês."

Não tardou para que começasse uma verdadeira competição entre os alunos para ver quem conseguiria colocar o banco em seu lugar: Caio tentou em vão, o banco mal se mexeu; Lúcio fazia múltiplas caretas, porém, o banco permanecia imóvel ao chão; João disse que os dois eram "muito moles, e que isso era coisa para o homem", contudo, por mais força que fizesse, o banco continuava imóvel; o que gerou muita alegria para Pedro, pois este adorava presenciar os insucessos de João, que sempre caçoava de sua forma de correr;

Eduardo também tentou em vão levantar o banco; e assim seguiram-se as tentativas frustradas.

Um a um os meninos falharam em seu intento de devolver o banco ao seu lugar, até que Pedro resolveu mudar o curso dos acontecimentos, "tive uma idéia, que tal se ao invés de tentarmos sozinhos, juntarmos eu, o Caio, o Lúcio, o Eduardo e o Igor pata tentarmos todos juntos." "Boa idéia Pedro, vamos ver se conseguimos", fala de Lúcio. Assim que começaram a fazer força em conjunto o banco foi novamente sendo alçado ao seu antigo lugar, fato que gerou muita alegria para todas as crianças que participavam dessa tarefa, pois viram o desfecho de seus esforços ecoarem em sucesso, tal qual uma espécie de missão cumprida. "Conseguimos professora, somos demais, oba", disse Eduardo. 17h10min, final da atividade.

Excerto 6M, 7M e 8M

19 de setembro de 2007, Turma H, 6 anos.

Quarta-feira, 16h30min. A turma H de 6 anos saiu ao parque para realizar suas atividades lúdicas costumeiras. Chegando lá, as crianças se dividiram em grupos ao redor dos brinquedos, quando, inesperadamente começou a chover forte, obrigando as crianças a saírem correndo juntamente com a professora para dentro da pré-escola. Dentro da sala (única aula filmada internamente), a professora propôs novos jogos para as crianças, objetivando não perder o tempo disponível às atividades lúdicas. Dentre as brincadeiras executadas na sala de aula duas delas chamaram a atenção do pesquisador: a utilização de antigos brinquedos como piões, bolinhas de gude e peteca; e a realização de um jogo de cartas (memória) e de uma partida de dominó entre as crianças. Durante o jogo de cartas, Beatriz se recusou a participar do dominó (jogado com as cartas) e do jogo da memória. Quando questionada pela professora sobre o porquê de tal recusa, ela respondeu da seguinte maneira: "meu pai me disse que não posso jogar cartas, isso é coisa de vagabundo."

No processo de divisão em grupos não notamos uma rígida separação entre meninos e meninas, ou entre as crianças mais e menos habilidosas, justificado, de acordo com a professora, pelo fato de a habilidade motora não ser o fator preponderante para o sucesso ou insucesso da atividade. Além disso, Marta (uma menina portadora de um sério

déficit locomotor) se mostrou plenamente envolvida com seus colegas no desenrolar das atividades, sendo uma das mais participativas entre todos os alunos. Enfim, o clima de cordialidade deu a tônica nas relações sociais envolvendo as crianças, havendo apenas um pequeno incidente no descumprimento de uma regra, porém, logo solucionado pelas crianças.

Aliás, as regras serviram neste momento como potencializadoras de novos movimentos corporais, por exemplo, José Pedro espalmava cuidadosamente a mão com o intuito de segurar o pião pela ponta. Já Hugo contorcia os dedos na busca do melhor movimento para acertar sua bolinha de gude em um buraco, tudo isso sem haver qualquer indício de desistência da atividade.

16h50min. Após o término do jogo de cartas, a professora separou três piões, quatro petecas e inúmeras bolas de gude para as crianças brincarem livremente. Ao iniciar a atividade, logo se percebeu a formação de grupos por atividade, porém, essa divisão não se baseou em elementos hierárquicos e estratificados, mas, sim, pela preferência lúdica de cada criança, no entanto, quase todos os alunos e alunas transitaram pelas três atividades. No ato de rodar o pião ninguém superava João, ele enrolava a fieira e, abruptamente soltava o pião com grande velocidade ao chão, logo depois o segurava com a mão. Todavia, ao contrário das aulas de futebol, espaço onde João era sempre muito competitivo, no jogo de rodar o pião ele sempre se mostrou solícito em ensinar seus colegas a melhor maneira de realizar tal ato, inclusive auxiliou Marta a aprender este movimento, atuando como um verdadeiro mediador educacional. Na peteca foi organizado um jogo entre meninos e meninas, partida extremamente divertida, sendo que, em certas circunstâncias, os meninos passavam para o campo das meninas, algumas vezes atrapalhando, em outras ajudando a não deixar a peteca cair ao chão, o que realmente importava.

Quanto às bolinhas de gude, as crianças se dividiram em quatro grupos espalhados pela sala e exercitaram suas habilidades manuais e espaciais, também não sendo notada a presença de desentendimentos. Como destaque, citamos a atitude de Caio, o qual ao notar que seu parceiro (Lúcio) estava sem bolinha para jogar, lhe forneceu sua própria bolinha, uma vez que possuía várias outras conquistadas na atividade

17h10min. Ao final da aula, a professora reuniu todos os alunos em roda e conversou com eles sobre o que estes haviam achado da realização daquelas atividades no interior da sala com as seguintes perguntas: "Vocês gostaram das atividades que realizamos

na aula de hoje? Não foi legal todo mundo participar e se divertir ao mesmo tempo? Será que vocês conseguem fazer a mesma coisa que fizeram hoje nos jogos de futebol, basquete? Gostaria muito de presenciar mais dessas atitudes, onde um ajuda o outro coleguinha, todos dando boas risadas? Será mesmo que vocês conseguem."

Instigado pela professora, Caio responde: "eu consigo professora, na próxima aula vou te mostrar", fala esta acompanhada por um murmúrio de todas as demais crianças e traduzida na fala de Tibério "é nós conseguimos." "Quero ver então, palavra de escoteiro," retrata a professora. "Palavra de escoteiro", diz Lúcio. Ao término da aula a professora destacou "obrigado a todos os meninos e meninas pela colaboração nestas atividades, e, especialmente pelo auxílio prestado aos colegas que apresentaram maiores dificuldades na realização destes jogos, espero que vocês sempre façam isso, mais uma vez obrigado e até amanhã." 17h30min, fim da aula.

Dados da licença Creative Commons:

Educação Infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos by Gustavo Martins Piccolo is licensed under a Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Vedada a Criação de Obras Derivadas 2.5 Brasil License.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo