

Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana.

With children's eyes: to play as a fundamental dimension of the construction of the language and of the human formation

José Alfredo Oliveira Debortoli¹

RESUMO: Este texto ressalta a importância de se consolidar o olhar da criança tomada como sujeito social, produtora de cultura e de si mesma. Denuncia a tendência histórica de se colocar a criança em um lugar de inferioridade em relação ao adulto e à cultura, buscando apontar para um projeto educativo que ultrapasse entendimentos preconceituosos e cristalizados da criança. Aponta a ludicidade como uma das dimensões da linguagem humana, possibilidade de expressão do sujeito criador, capaz de dar significado à sua existência, ressignificar o mundo, ou até mesmo transformá-lo.

PALAVRAS CHAVE: Criança, Sujeito, Linguagem, Formação humana, Ludicidade..

“Em casa eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas ...”

(Elias Canetti - A língua absolvida)

¹ Professor do Departamento de Educação Física/UFMG. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG.
E-mail: dbertoli@eef.ufmg.br



enho buscando, sistematicamente, ampliar minha própria compreensão do gesto (ação significativa e significada) lúdico das crianças, e, nesse olhar, o processo e significados da construção de suas formas de expressão no mundo: sua linguagem, seus movimentos, suas estratégias de resistência às imposições culturais dos adultos e das diversas instituições com as quais elas se relacionam, suas formas de participação na sociedade e na cultura, suas relações de poder, etc.

Procuro, sobretudo, entender as crianças a partir do cotidiano de suas vidas e do contexto de suas relações. Tenho, por exemplo, encontrado nos meninos e nas meninas que vivem em favelas um universo rico de relações sociais constituído a partir de suas vivências lúdicas, tanto no que diz respeito à experiência da brincadeira, quanto na constante possibilidade de encontrar brechas na realidade e construir estratégias para sua expressão na cultura. (DEBORTOLI, 1995)

Proponho-me, nesta perspectiva, compreender o brincar, a brincadeira, o gesto lúdico como dimensões da construção da linguagem humana, ou seja, como possibilidade de expressão, representação, significação, ressignificação e reinterpretação da e na cultura.

Enquanto educador e professor de educação física, tenho buscado, sobretudo, exercitar a reflexão das concepções e dos conceitos que levam ao entendimento e à percepção da infância, da criança e do brincar. Parto em busca de um processo de educação centrado na criança, sensível às suas necessidades, no diálogo com seu movimento de incluir-se como sujeitos sociais. Este processo partilhado de construção de subjetividades é o que compreendo como formação humana. Processo amplo, multidimensionado, dirigido à construção do humano, identificado com a liberdade e com a autonomia.

Nessa direção, venho progressivamente incorporando novos olhares do desenvolvimento e da formação humana. Acompanho assim, as reflexões propostas por Solange Jobim e SOUZA (1996), quando ressalta a importância da reelaboração urgente da compreensão das concepções do desenvolvimento e da linguagem humana, tanto através da reflexão dos condicionantes sociais na construção dos sujeitos, quanto na busca de inclusão de novas formas de percepção do conhecimento e da racionalidade.

Como observa Fernando González REY (1995, p.46),

“as intenções de explicar o desenvolvimento tiveram sistematicamente um caráter, por demais, estreito, externo, objetivista e fragmentário.

Raramente, considerou-se a comunicação em sua especificidade relacional, perdendo a riqueza da relação sujeito-sujeito em todos os seus matizes históricos, culturais e emocionais, ou seja, a situação social do desenvolvimento. Sendo assim, tenho buscado ultrapassar de forma radical quaisquer perspectivas que restrinjam e fragmentem o entendimento do humano”.

Aposto na compreensão da criança como sujeito pleno e tenho a convicção de que nas manifestações da vida cotidiana, apresentam-se as alternativas para que possamos apontar uma nova forma de se conceber a formação humana, marcada por uma atitude racional-sensível, que perceba a criança como um sujeito que se produz (junto com outros atores sociais) no mundo, participante da construção de sentidos e significados: sujeito lúdico, sujeito do novo, sujeito criador, sujeito transformador.

Criança (*infance*): um sujeito sem voz?

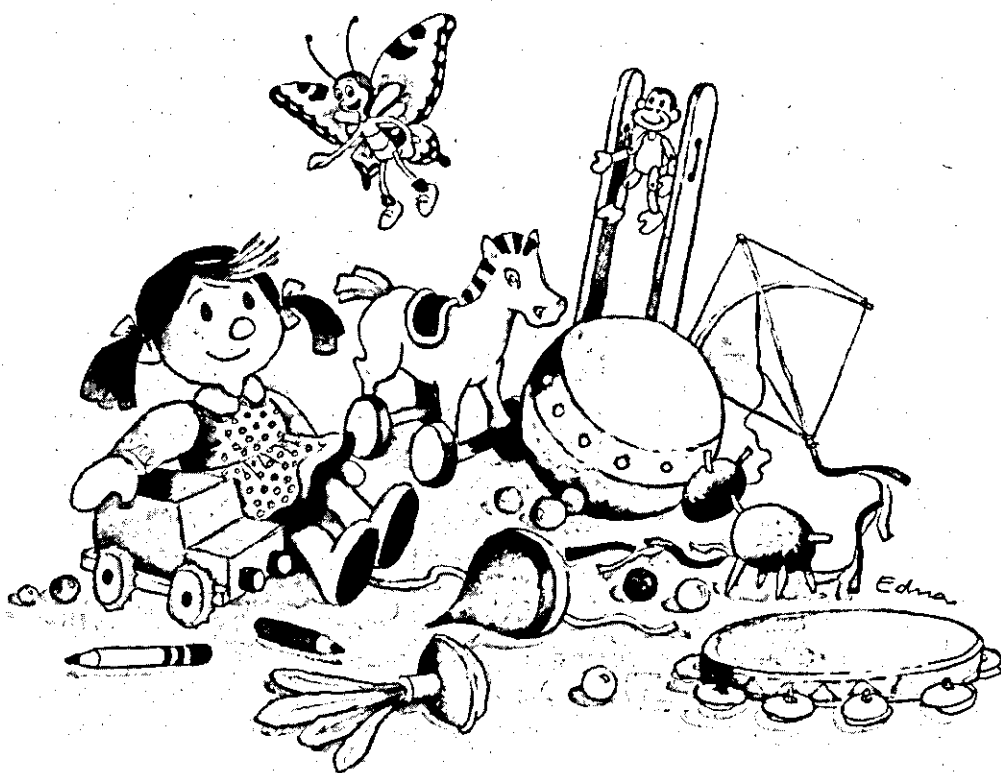
Retomando Philippe ARIÉS (1981), parto do entendimento de que a infância – enquanto um período da vida, com características peculiares em relação à idade adulta –, nem sempre existiu como tal; e o sentimento da infância só se constituiu com a gênese da sociedade burguesa, que progressivamente passou a fazer intencionalmente a demarcação entre os universos adulto e infantil e construiu para si um conceito e uma idéia para a criança e para a infância.

Deve-se, também, ressaltar que a história social da criança, até o século XVIII, caracterizou-se por um período em que a infância foi assujeitada às imposições do mundo adulto, sendo tratada sem nenhuma relevância social. Apenas, no início do século XX, com desenvolvimento das ciências humanas, a infância passou a ser compreendida como importante período da vida, a ser estudado.

Se por um lado, esta diferenciação de conceitos, concepções, compreensão e expectativas do adulto e da criança apresentou um novo foco de preocupações para esse novo ser social, por outro lado, ao fazer a fragmentação adulto/criança apresentou e promoveu uma criança idealizada e amorfa que deveria ser cuidada e educada para se desenvolver e ser educada na temporalidade adequada para atender às exigências do novo projeto de sociedade que emergia.

Assim, quando se busca ressaltar uma concepção de criança tomada como sujeito nas relações e construções socioculturais, pode-se ainda observar uma insistente tendência em tratá-la de forma idealizada, universal e generalizante.

Como podemos encontrar em Bernard CHARLOT (1976), a infância é reduzida à etapa que antecede à idade adulta, criança concebida como um ser imaturo, frágil, puro, manipulável, irresponsável e irracional.



A criança ainda tem sido sistematicamente vista com um ser imperfeito e dependente. É sempre colocada em relação ao mundo social do adulto, que “nessa criança” projeta seus ideais, desconsiderando-a como sujeito pensante e desejante, que se constrói historicamente no interior de uma cultura específica.

Mesmo com avanços concretos e significativos, como a Convenção Mundial dos Direitos da Criança e do Adolescente e o avançado Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo qual ainda é necessário muita luta e organização

para legitimá-lo e garantir sua implementação e consolidação aqui no Brasil, ainda pouco se conseguiu ou se fez para dar às crianças uma dignidade concreta, principalmente quando mediada pelas hierarquias sociais e culturais que colocam a criança em um lugar social de inferioridade na expressão e produção da sociedade.

Coloca-se, então, o desafio de concretizar uma nova visão da criança, concebida como um sujeito sociohistórico pleno, em detrimento das idéias que anulam e massacram a infância. Nessa perspectiva, torna-se fundamental aprofundar ainda mais o conhecimento do processo de formação humana das diferentes crianças, sua educação e seu desenvolvimento, dimensões que se dão na interação, na relação sujeito-sujeito, processo social e cultural, buscando abordá-las de forma ainda mais complexa e ampliada.

Observa-se, por exemplo, uma grande lacuna, quando a educação física procura situar-se nesse contexto buscando compreender o desenvolvimento motor desvinculando-o da totalidade do humano. Torna-se urgente e imprescindível apresentar uma reflexão coerente com uma perspectiva que toma o desenvolvimento humano fundado na ação - interação -, e a partir de então, tratar o movimento como parte indissociável da ação de significação do mundo e, nessa perspectiva, construindo seu gesto, suas habilidades e competências humanas.

Os seres humanos são complexos: ação, interação, cognição, motricidade, emoção, instâncias que se conformam de maneira recíproca nesse longo processo humano de significar o mundo e tornar-se um sujeito pleno.

É urgente superar a miopia de nosso olhar

A criança tem sido abordada como mero objeto de investigação. Tem sido vista como ser incompleto, distante do que ela é na realidade, quando interage com os outros e se transforma. Coloca-se, pois, como desafio apontar caminhos para que a criança possa expressar-se na plenitude de seu ser sujeito: sua palavra, sua gestualidade, suas relações intersubjetivas, sua contraditoriedade, sua humanidade.

Buscando compreender o lugar que a ludicidade pode ocupar nesse contexto, passamos a ter em mente a necessidade de ressignificar a visão e o lugar ocupados socialmente pelas crianças; sua formação e desenvolvimento, suas aprendizagens e compreensão de mundo; sua expressão como sujeito, o qual se constitui em uma subjetividade completa e própria.

O tema da educação das crianças tem se mostrado como um campo amplo e complexo. Atentos às construções históricas das concepções pedagógicas instituídas ao longo do século XX, pode-se observar em relação às visões de criança e infância, uma tendência a se estabelecer ainda, de forma restrita, os objetivos da educação focalizando o desenvolvimento de habilidades e comportamentos, ora na área cognitiva, ora na dimensão afetiva, ora voltada para o desenvolvimento psicomotor, ora a somatória de tudo isso. Vê-se, dessa forma, esvaziado o entendimento do processo de formação humana como algo total e multidimensionado.

Os processos pedagógicos, de uma forma ainda hegemônica, têm sido abordados de uma maneira funcionalista, ou seja, como um processo indispensável e responsável pelo desenvolvimento de habilidades necessárias para que os “indivíduos” possam se adaptar eficientemente às demandas da sociedade, consumidores passivos de uma cultura acabada.

Como observa Heloísa Rodrigues FERNANDES (1996), educar a criança passou a significar moralizá-la. Educação entendida como esse processo, longo e dificultoso, de inscrição do *Outro* na psique infantil de modo que ele seja internamente encarnado nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição. Criança concebida como pura negatividade, ser que não tem sexo, nem nome, não tem idade; não tem proveniência social e, ademais, não tem voz. A criança é esse ser assexuado, com perigosas disposições primitivas (*curiosidade, imaginação, fantasia e imprevisibilidade*).

Tudo isto, se mostra como um olhar muito pouco atento às necessidades de formação humana das crianças, e por demais voltado para as necessidades de uma cultura que historicamente vem legando à criança um lugar de inferioridade. Infância idealizada, abstrata, à mercê dos projetos dos adultos.

O que aqui se ressalta, fundamentalmente, é a necessidade de inversão desse olhar. Além-se a uma concepção educativa emancipatória voltada para o atendimento de direitos e construção da cidadania. Um projeto de educação que recoloca a criança no seu lugar de sujeito da história, sujeito de desejos e conhecimentos, sujeito de uma racionalidade plena e sensível.

É importante buscar compreender a complexidade na qual se constitui o processo de construção da linguagem, apontando caminhos para que possamos apontar aos educadores elementos que contribuam na formulação de suas estratégias de mediação e possibilitem uma ação pedagógica coerente com as necessidades de formação humana das crianças, concebidas como sujeitos nas relações, em processo de inclusão progressiva no universo social e cultural que as envolve.

As crianças, em suas brincadeiras, de forma múltipla e contraditória, partilham, conhecem, representam, significam e reinterpretam a realidade.

A educação física e a formação humana

Quando se pensa o lugar da educação física, esta, por sua vez, historicamente, também, tem restringido suas abordagens do desenvolvimento e da formação humana. Herdeira de uma perspectiva moderna de sociedade, marcada ideologicamente ao longo do século XX por projetos sociais evolucionistas e positivistas teve grande parte de suas construções teóricas voltadas para a adaptação às expectativas dos modelos de sociedade e cultura vigentes.

Heloisa FERNANDES (1996), citando Chomsky, observa que quanto mais o meio ambiente é considerado determinante, mais o espírito humano é considerado organicamente como uma página em branco, mais a autoridade dos intelectuais - e, especialmente, dos educadores - é reconhecida.

Nessa direção, diferentes propostas pedagógicas para a educação física acompanharam as referências educativas desse modelo social hegemônico que sempre projetou na criança seus ideais e valores: ideais de um discurso adulto-masculino-racional, de uma raça pura e saudável, de uma sociedade higienizada, de uma população forte, de um povo disciplinado e domesticado e de indivíduos eficientes; o que atualmente também encontra sintonia com um projeto social globalizado, que em nada reconhece ou possibilita a constituição de sujeitos críticos, capazes de propor uma nova ordem ou transformação das formas de produção e de convívio humano.

Assim, a educação física, nessa mesma ordem, tomando *naturalmente* o universo infantil como um estado puramente *orgânico*, em muito contribuiu para a continuidade de uma visão de criança como um ser sem expressão na dinâmica da sociedade, pronto para ser moldado de acordo com determinadas demandas específicas do projeto de desenvolvimento social hegemônico. Consequentemente, viu-se limitada, enquanto proposta de formação e educação, aos aspectos psicomotores e morais, presa a concepções do desenvolvimento humano etapistas, com tendências universalizantes.

O movimento passou a ser focalizado, acentuado na sua forma física, relacionando-o como uma necessidade básica dos homens de desempenho social e, por sua vez, hiperestimando o papel da educação física e sua responsabilidade na promoção desse desenvolvimento.

Carrega consigo uma certa idéia de que se a criança não fizer aula de educação física ela não vai se desenvolver psicomotoramente de uma forma

adequada. Entretanto, quando vemos nas ruas crianças que, provavelmente nunca fizeram educação física (ou tiveram uma breve experiência) “pegando trazeira” em ônibus, jogando capoeira, fugindo habilmente da polícia, pode-se perceber como é pobre esse discurso desenvolvimentista da educação física.

O movimento, enquanto linguagem e expressão humana está presente em todos os momentos da vida dos seres humanos, independentemente da educação física e, muitas vezes até “apesar” da educação física, pois o que se pode observar é que esta tem assumido características domesticadoras e disciplinadoras, banalizando determinadas formas de competição, esforço individual, vitórias e fracassos, como se estes fossem dados naturais e não questões culturais enraizadas na sociedade moderna que incorpora todo um conjunto histórico-ideológico.

Entretanto, se ressaltar que o movimento humano independe da educação física para se desenvolver, talvez devesse completar dizendo que, com ela (enquanto possibilidade de apropriação de conhecimentos produzidos pelos seres humanos e construção de novos, assim como a vivência e partilha da corporeidade humana), este movimento pode se dar de uma forma ainda mais rica. A educação física pode representar um espaço de experiências e conhecimentos onde os sujeitos possam compreender seu movimento, construí-lo e reconstruí-lo, dialeticamente, de forma consciente, partilhada e criativa.

Todavia, se a educação física relaciona-se intrinsecamente com o movimento produzido pelos homens (histórica, social, biológica e culturalmente), cabe perguntar, *quais os sentidos e os significados que esse movimento assume na vida dos seres humanos?* Ao buscarmos responder tais questões, aí sim, talvez possamos problematizar, como a educação física poderá contribuir para a vida de movimento das crianças, contribuir para sua formação humana e aprendizagens.

Buscando respaldo nas reflexões de Solange Jobin e SOUZA (1996), se é a linguagem (enquanto expressão plena do universo humano) o que caracteriza e marca os seres humanos, trata-se, então, de restaurar no interior das teorias do desenvolvimento e da formação humana aquilo que concretamente poderá orientar e referenciar as possibilidades da ação pedagógica e, particularmente, da educação física.

A educação física, assim, poderá encontrar o lugar social de sua ação, e compreender as formas que a linguagem humana pode assumir na constituição do sujeito, onde o corpo e os movimentos possam ser percebidos como ponto de partida fundamental na produção de sentidos, foco para qual o jogo, a criatividade

e o pensamento crítico convergem e refletem, buscando uma ampla compreensão de corpo, de sensibilidade, de movimento, de linguagem e de ludicidade.

Tais questões são fundamentais na medida em que as teorias do desenvolvimento, como ressalta Solange Jobin e SOUZA (1996), tem privilegiado sua atenção nas experiências lógico-rationais da criança. De outro ponto de vista, a vivência lúdica é possibilidade de ruptura, de transformação, condição indispensável de se expressar como sujeito no mundo. Aqui o movimento, o gesto é pensado como expressão de sentidos que se manifestam tanto na sua dimensão motora, como na elaboração de experiências e formas de participação no mundo.

Quando a criança brinca ela progressivamente vai elaborando seus comportamentos e sua relação com o universo em que ela se constitui. Toma, progressivamente, consciência das regras e dos valores de convívio com a realidade, colocando-se como possibilidade de interpretação, representação, reinterpretação e significação da realidade.

Entretanto, no senso comum, a relação da criança com o brincar tem sido identificada apenas com momentos de prazer, descompromisso, e não seriedade. Dessa forma, nos espaços pedagógicos onde a brincadeira e a ludicidade poderiam estar sendo vivenciadas e promovidas como dimensões fundamentais da formação humana, quando acontece, tem sido utilizada secundariamente apenas como suporte de outras supostas aprendizagens cognitivas.

O que se pode perceber é uma infantilização da criança tratando-a como se vivesse em um mundo irreal e isolado, e principalmente tendo como referência um mundo extremamente lógico-razional (expressão da "maturidade" adulta), desprezando quaisquer outras possibilidades de expressão da racionalidade humana, que nascem fruto de nossas experiências éticas e estéticas.

Promove-se uma total desqualificação da ludicidade humana e conseqüente desvalorização da criança, de seus conhecimentos e experiências. O que se observa, a partir de então, é uma imposição à criança de comportamentos e aprendizagens que correspondem às expectativas e demandas do conjunto social e cultural hegemônico.

Nessa perspectiva, há uma tentativa permanente de moldar e lapidar a criança, que embora resista a todo momento, assiste à desvalorização de sua participação na sociedade, consumidora de um mundo ao qual ela só tem acesso se apreender aquilo que lhe for ensinado.

Mas, se os produtos culturais, como assinala Edmir PERROTI (1990), são a própria expressão de um modo de vida determinado, a "infantilização" da

criança impõe-nos refletir a relação de prestígio entre quem faz e quem produz cultura. Se é a categoria “produtor” o que define os indivíduos em nossa sociedade, nos é possível compreender porque as visões que enfocam a criança enquanto ser culturalmente passivo estão ajustadas à lógica da sociedade moderna, com suas perspectivas sociais e econômicas, que na criança projeta um modelo determinado de adulto para o qual ela deve ser preparada.

Proponho-me, nesse sentido, enquanto parceiro de reflexão dos conhecimentos acerca das crianças brasileiras, participar da construção coletiva de uma proposta educativa, na qual o movimento, a linguagem e a expressão lúdica estejam no centro de nossas discussões, possibilitando às crianças estabelecerem uma relação plena com o mundo, onde elas possam efetivar-se sujeitos de suas aprendizagens, condição de autonomia e ponto de partida para a consolidação do direito a uma formação humana ampla.

Linguagem e ludicidade

Como ressalta Humberto MATURANA (1997), vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se se tratassem de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que é o racional que define o humano.

“Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, mas é parte dela somente na medida em que pertence a um fluir recursivo de coordenações consensuais de conduta... São palavras somente aqueles gestos, sons, conduta ou posturas corporais que participam, como elementos consensuais, no fluir recursivo das coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem... Em suma, o que fazemos em nosso linguajar tem conseqüências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem conseqüências em nosso linguajar... Ao movermo-nos na linguagem em interações com outros, mudam nossas emoções segundo um emocionar que é função da história de interações que tenhamos vivido, na qual surgiu nosso emocionar como um aspecto de nossa convivência com outros fora e dentro do linguajar. ... A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo conversar.” (p.168)

Nesse sentido, é muito interessante o que Solange Jobim e SOUZA (1996) ressalta ao perceber que quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano. Quero aqui marcar a ludicidade como essa possibilidade, ou melhor dizendo, essa capacidade de se *brincar* com a realidade. Por isso a linguagem lúdica ou gesto lúdico é a expressão do sujeito criador, capaz de ressignificar o mundo, ou até mesmo transformá-lo.

Nessa perspectiva, ater nossa atenção à expressão da ludicidade humana é voltar o nosso olhar para a compreensão de seres humanos que se expressam no mundo como sujeitos. Ressalto que tudo isso passa a nos demandar uma compreensão ampliada da linguagem humana. Como observa Sônia KRAMER (1996), a linguagem é mais que seu entendimento de comunicação; linguagem é expressão, é capacidade de tornar-se narrador, e é muito mais que fala, é uma compreensão ampliada da própria palavra.

Assim, como observa Solange Jobim e SOUZA (1996), a história da relação homem e linguagem não pode ser desvinculada da cisão linguagem e memória. O sujeito contemporâneo está submerso em um tipo de experiência cotidiana onde múltiplos jogos de linguagem compartilham um mesmo cenário. Restringir a linguagem a uma perspectiva única da racionalidade e do pensamento humano é também um empobrecimento da relação dos sujeitos e sua realidade.

Torna-se fundamental buscar formas de expressão para além do recurso da palavra. Venho ressaltar a reinclusão do corpo na memória e na linguagem, ou seja a reincorporação do humano enquanto gesto lúdico. Para isso parto em busca da linguagem em sua plena forma emancipadora.

Se se pode caracterizar as interações entre os sujeitos como jogos de linguagem, podemos então ressaltar que a linguagem presentifica a experiência, dá ênfase às manifestações humanas, aos laços de coletividade, ao riso, às lágrimas, à imaginação, ao sentimento, ao dito e ao não-dito, às expressões de poder e à possibilidade de rompê-lo. Mais uma vez citando Sônia KRAMER (1996),

"Se a vida política e cultural se manifesta em nós, a cada dia, a cada momento em cada um de nossos atos que tornam concreta uma proposta pedagógica, a implementação de propostas educativas precisa ser concebida garantindo a dimensão de humanidade e historicidade que nos constitui. Humanidade que não podemos nos arriscar a perder ... De um lado, pela superação das condições desumanas de trabalho ..., De outro, pela existência

de processos humanos de trabalho, em especial processos que garantam ... autonomia, sua capacidade crítica e criativa, sua condição de sujeito na história, constituído de linguagem, de narrativa. A cultura humana é produzida (e não só reproduzida) – por homens, mulheres, crianças e adultos – nas áreas da arte, da ciência e da própria vida ...” (p.221)

O gesto lúdico, nesse sentido, é essa riqueza, essa capacidade que os seres humanos têm de encontrar brechas na realidade imediata, tornando possível sua ressignificação, e trazendo a esperança de sua transformação. Como ressalta Solange Jobim e SOUZA (1996), sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual e desmascarando o fetiche das relações de produção e consumo.

“ A experiência estética é a criação de uma possibilidade utópica de questionamento da realidade existente, ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico ... A experiência racional (tomada de forma restrita), por sua vez, é a insistência do mundo externo impondo sua estrutura e seu modo de funcionamento sobre a consciência dos indivíduos, fazendo com que os sujeitos se adaptem à realidade sem a preocupação de transformá-la ...” (p.41)

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- DEBORTOLI, J. A. O. *Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. *Plural: Sociologia*, São Paulo, n.3, p.60-81, 1º sem. 1996.
- KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In. FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 1996. p.207-224.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In. BELINKY, T. (Org.) *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p.9-27.

REY, F.G. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Cuba: Ed. Pueblo y Educación, 1995.

SOUZA, S. J. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamim e Calvino. In. FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Org.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.189-206.

_____. Re-significando a psicologia do desenvolvimento. In: _____. (Org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p.39-55.

ABSTRACT: *This text intend to assure the importance of children in society, constructor of culture and constructor of thenself. It regard that education should get beyond prejudice and crystallize conceptions, and purpose play like a human language, expression of a raiser subject able to give yourself signification, able to signify the world and able to build perspectives for your transformation.*

KEY WORD: *Child, Subject, Language, Education, Play.*