

FERNANDA OLIVEIRA BRIGATTO

**A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
BRINCADEIRA DE PAPÉIS EM
CONTEXTO ESCOLAR:**
estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e
pedagogia histórico-crítica



FERNANDA OLIVEIRA BRIGATTO

**A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA
BRINCADEIRA DE PAPÉIS EM
CONTEXTO ESCOLAR:**

estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e
pedagogia histórico-crítica

Dissertação de Mestrado, apresentado Ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Prof^a Juliana Campregher Pasqualini

ARARAQUARA – S.P.
2018

Brigatto, Fernanda Oliveira

A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico crítica / Fernanda Oliveira Brigatto - 2018
103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

1. Brincadeira de papéis. 2. Educação infantil. 3. Intervenção pedagógica. 4. Psicologia histórico cultural. 5. Pedagogia histórico-crítica. I. Título.

FERNANDA OLIVEIRA BRIGATTO

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS EM CONTEXTO ESCOLAR:

estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e
pedagogia histórico-crítica

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Juliana Campregher Pasqualini

Data da defesa: 21/06/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^ª Juliana Campregher Pasqualini

Membro Titular: Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Lucinéia Maria Lazaretti

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Juliana que, além de professora, foi amiga nessa fase tão importante da minha vida, que me acolheu sempre quando era preciso, que me orientou com maestria, fazendo apontamentos decisivos, que é uma mulher incrível, doce e humana. Agradeço pelo tempo que passamos juntas, por todo o aprendizado e pela confiança nos meus estudos.

Aos meus pais, Fernando e Maria Helena, que me apoiaram durante todo o processo da pesquisa. Ao meu pai, que por tantas vezes foi meu porto seguro, que caminhou comigo quando pela primeira vez adentrei as portas da universidade e que foi e é inspiração nos momentos nebulosos. À minha mãe, que me deu bons conselhos durante a jornada e que dispôs de seu tempo pessoal para me ajudar na conclusão dessa pesquisa.

Ao meu marido Fábio, que me mostra a cada dia o valor do amor e do companheirismo. Agradeço pelo homem humilde, paciente e carinhoso que você é. Fazendo uso da letra da música que tocou em nosso primeiro encontro e da qual gostamos bastante: “O que de um grande amor se espera é que tenha fogo, que domine o pensamento e traga sentido novo. Que tenha paixão, desejo, que tenha abraço e beijo e seja a melhor sensação. Que preencha a vida vazia, mande embora a agonia e que traga paz pro coração”. Este é você, meu grande amor!

Ao meu filho, Luis Felipe, que chegou tão inesperadamente e mostrou-me o verdadeiro sentido da vida.

À minha irmã, Flávia, e ao meu cunhado, Bruno, que estiveram presentes, ajudando a cuidar do meu bem mais precioso enquanto eu escrevia.

Aos amigos que a pós-graduação trouxe e ficaram para a vida, tais como Bruno, Jaqueline e Jennifer. Agradeço-lhes pelos conselhos, pelos estudos e pela amizade! Vocês trouxeram leveza aos anos de mestrado.

Aos amigos de trabalho, Clau, Elisângela e Marisa, pelo incentivo, pelas conversas e pela amizade.

À Maria Cláudia, por dividir comigo as coisas da vida, aquelas que vão além da pós-graduação. Por me ajudar independente da distância ou do horário, na essência, sempre!

À Luciana Coutinho, pelo incentivo à pesquisa e pela torcida, mesmo à distância.

À minha grande amiga Patrícia, mais conhecida como Japa ou Laranja, agradeço pela amizade, por compartilhar seu lar comigo e por comprovar que grandes amizades de infância duram uma vida inteira!

À minha amiga Thais, pelo incentivo e pela amizade.

À minha prima Luísa, que compartilha a mesma visão de mundo e a esperança por uma sociedade mais justa! Agradeço por ser assim como eu, a ovelha vermelha da família.

Aos membros da banca de qualificação, Ângelo Antônio Abrantes e Lígia Márcia Martins, pelas contribuições e direcionamentos da pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, Ângelo Antônio Abrantes e Lucinéia Maria Lazaretti, por contribuírem com excelência para o trabalho. Agradeço-lhes pela dedicação, pela leitura do trabalho e pelos apontamentos realizados.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2005, p.15).

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o problema da intervenção intencional do professor de educação infantil na brincadeira de papéis de crianças em idade pré-escolar (aproximadamente 3-6 anos) e tem por objetivo central explorar possibilidades de intervenção na atividade de brincadeira protagonizada infantil de natureza direta e indireta, ou seja, no desenrolar do enredo lúdico propriamente dito e mediante ações educativas encadeadas que ampliem o círculo de contatos da criança com a prática social. Para que a brincadeira protagonizada se efetive como atividade que engendra novas formações psíquicas é preciso que ela se complexifique em forma e conteúdo, o que não ocorre natural e espontaneamente, mas depende de mediações educativas. Sendo assim, por meio de um estudo teórico e uma pesquisa empírica, buscamos as respostas para as seguintes questões: Quais são as mediações educativas necessárias para que isso ocorra? De que maneira o professor pode intervir na brincadeira de papéis para promover o desenvolvimento da criança? Dessa forma, revelam-se de extrema importância as pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico na educação infantil, de modo que contribuam para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil no contexto da brincadeira de papéis a partir da mediação do professor, como condição para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Considerando essa problemática, delimitamos como objeto de investigação nessa pesquisa a relação entre ação educativa na escola de educação infantil e o desenvolvimento da atividade de brincadeira de papéis. Com efeito, buscamos com essa pesquisa oferecer caminhos possíveis de intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis em situação escolar. O modelo de intervenção explorado no presente trabalho não é pensado como único caminho possível e, sim, uma oportunidade de trazer a temática à baila e propor futuras discussões. Acreditamos que o experimento formativo realizado atendeu à principal atribuição da educação escolar que é promover situações de ensino para que as crianças passem a estabelecer relações com a realidade, ao mesmo tempo em que elucidou possibilidades de intervenção direta e indireta na brincadeira infantil.

Palavras-chave: Brincadeira de papéis. Educação infantil. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The present research deals with the problem of the intentional intervention of the preschool teacher in the role play of children of preschool age (about 3-6 years) and has the main objective to explore possibilities of intervention in the play activity carried out in childhood of direct and indirect nature, that is, in the development of the ludic plot itself and through linked educational actions that broaden the circle of contacts of the child with social practice. In order for the play to be effective as an activity that engenders new psychic formations, it must be complexed in form and content, which does not occur naturally and spontaneously, but depends on educational mediations. Therefore, through a theoretical study and an empirical research we aim to answer what are the educational mediations necessary for this to occur? How can the teacher intervene in role playing to promote the development of the child? Thus, it is important to carry out research aimed at the pedagogical work in children's education that contribute to understand how development and the child's learning happens in the context of the role play from the teacher's mediation, as a condition for the planning of the activities to be developed with children. Considering this problematic, we delimit with object of investigation in this research the relation between educative action in the school of infantile education and the development of the activity of play of papers. In fact, we seek with this research to offer possible paths of pedagogical intervention in the role play in school situation. The intervention model explored in the present work is not thought as the only possible way, but rather an opportunity to bring the theme to the dance and to propose future discussions. We believe that the training experiment accomplished the main attribution of school education that is to promote teaching situations so that children begin to establish relationships with reality, while at the same time elucidating possibilities of direct and indirect intervention in children's play.

Keywords: The role play. Child education. Pedagogical intervention.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
2 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS.....	16
2.1 Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.....	18
2.2 A brincadeira de papéis em contexto escolar.....	28
3 A PESQUISA DE CAMPO: OBJETIVOS, DELINEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITO.....	33
3.1 Delineamento metodológico da pesquisa.....	34
3.2 Caracterização geral da escola e sujeitos da pesquisa.....	35
3.3 Política educacional do município.....	36
3.4 Planejamento da sequência didática.....	38
4 RESULTADOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	47
4.1 Observação piloto.....	47
4.2 Síntese descritiva da sequência didática e atas das brincadeiras.....	48
4.2.1 Primeira sessão.....	48
4.2.2 Segunda sessão.....	50
4.2.3 Terceira sessão.....	50
4.2.4 Quarta sessão.....	53
4.2.5 Quinta sessão.....	54
4.2.6 Sexta sessão.....	55
4.2.7 Sétima sessão.....	56
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	62
5.1 Apontamentos gerais de análise.....	62
5.2 Descentramento cognitivo.....	68
5.3 Brincadeira individual <i>versus</i> brincadeira coletiva.....	70
5.4 Regras e o desenvolvimento da conduta autorregulada	72
5.5 Substituto lúdico como ferramenta do desenvolvimento da abstração.....	77

5.6 Evolução do papel na brincadeira.....	79
5.7 Intervenção direta e indireta na brincadeira.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	89
Anexo 1.....	89
Anexo 2.....	92
Anexo 3.....	95
Anexo 4.....	98
Anexo 5.....	101

1 INTRODUÇÃO

A escolha do objeto e do problema dessa pesquisa está atrelada à trajetória profissional de sua autora, influenciada pela sua atuação como professora de crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O início da nossa carreira como docente se deu ainda no processo de formação acadêmica inicial, durante o segundo ano da graduação em pedagogia, em uma escola particular, considerada como referência em qualidade de ensino, localizada em um município no interior do estado de São Paulo.

Durante esse período, em que atuamos exclusivamente com crianças pequenas, surgiram várias inquietações sobre a maneira como as crianças viam e pensavam a realidade na qual estavam inseridas.

A psicologia histórico-cultural, mais especificamente com a obra de Elkonin, indica que a criança não domina com consciência as relações sociais dos adultos. Sendo assim, ela “[...] atua conforme o dita seu desejo e coloca-se objetivamente na posição do adulto, operando-se ao mesmo tempo uma orientação eficiente de emotividade nas relações e nos sentidos de seu procedimento” (ELKONIN, 2009). Isto posto, a observação da criança sobre o trabalho de lixeiro leva-a a perceber somente o que mais deseja, ou seja, correr.

Após quatro anos atuando como professora do sistema de educação privado, tivemos contato com o sistema público de ensino, escolhendo então permanecer exclusivamente nesse sistema. O critério utilizado para a escolha da escola pública foi a percepção da importância que esse espaço ocupa na realidade social de uma determinada parcela da população.

Crescer, sendo filha de empresário e estudante do setor privado de ensino, fez-nos buscar contato com outras realidades presentes no município em que residimos. Sendo assim, atuamos como estagiária de oficinas de Língua Inglesa em um centro comunitário de um bairro periférico durante a adolescência, o que nos permitiu desenvolver uma visão de mundo um pouco mais diversificada do que nossos pares e a identificação da desigualdade social presente em nossa sociedade. Portanto, atuar como professora do sistema privado de ensino não se fazia pertinente ao nosso posicionamento político.

Aos olhos de alguns colegas de profissão parecia paradoxal preferir o sistema público de ensino ao privado; porém tal eleição possibilitou-nos inúmeras inquietações sobre as relações pessoais desenvolvidas na escola pública, especialmente entre professor e estudante, as relações de trabalho entre todos os funcionários da escola e as relações de ensino e aprendizagem. Sobre esta última relação, cabe ressaltar o questionamento sobre o que motiva

as crianças a aprender para além da frequência escolar, a aprender conteúdos escolares de ensino.

Considerando sistemas de ensino, Lazaretti (2008, p. 123) menciona que, para Elkonin (1987), um sistema único de educação, que abarca toda a infância, com interesse no desenvolvimento multilateral do ser humano, na utilização plena das possibilidades de cada período do desenvolvimento, só seria possível em outro modelo de sociedade, a sociedade socialista.

Quando o autor afirma que somente na sociedade socialista há possibilidade de um desenvolvimento multilateral e completo das capacidades humanas em cada um, partimos do pressuposto que tal afirmativa desloca a reflexão sobre nossa atual condição na sociedade capitalista burguesa, que “[...] não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação” (MARX; ENGLÉS, 1983, p. 81). Essa afirmativa perpassa pelo atual sistema de ensino e reforça os esteios da ordem vigente, por estar ainda pela influência de uma educação à luz dos princípios burgueses, a serviço da classe dominante, até porque sempre foram dominantes as ideias dessa classe.

A partir de fevereiro de 2014, atuamos na formação continuada de professores da Educação Infantil da rede pública de ensino, fato que nos oportunizou momentos de estudos e discussões com os professores da rede, tendo como foco de análise os seguintes temas: a natureza social do desenvolvimento e a linguagem; periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva histórico-cultural e as implicações pedagógicas para a educação infantil; educação infantil e a alfabetização; desenvolvimento das funções psicológicas superiores; conteúdos de formação teórica e formação operacional; zona de desenvolvimento efetivo e iminente; conceitos científicos e espontâneos; função social da escola, o papel diretivo do professor e o desenvolvimento infantil.

A aproximação conceitual com as temáticas supracitadas nos suscitou o interesse sobre a especificidade da intervenção pedagógica na educação infantil, particularmente no contexto do jogo de papéis. O jogo de papéis, conforme relatado por muitas professoras da rede municipal de ensino em encontros formativos, não está presente na rotina de atividades das crianças pequenas. As crianças de Educação Infantil, conforme o relato, brincam sozinhas, nos momentos em que estão no parque de areia ou com peças de encaixe. Tal relato já era percebido por Elkonin (1987), conforme o exposto:

Todo pedagogo sabe que é muito mais difícil organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares do que qualquer outra ocupação. Estas dificuldades estão ligadas, antes de qualquer coisa, na organização do jogo, o

papel e as funções do pedagogo não são tão claros e nem estão tão definidos quanto em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, as vezes, a que o pedagogo no lugar do jogo criativo (o qual frequentemente provoca alterações de ordem, ruídos, etc.) prefira organizar tarefas em que tudo transcorra tranquilo e facilmente. (ELKONIN, 1987, p. 84-85).

A partir dos relatos apresentados e das discussões realizadas com as professoras, consideramos como primeiro desafio aprofundar os estudos sobre a teoria do jogo de Elkonin (2009) para, então, elaborar uma sequência didática que contemplasse o jogo de papéis em ambiente escolar e as possibilidades de intervenção pedagógica nesse contexto.

Com essa pesquisa, buscamos investigar as possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira protagonizada no contexto da escola de educação infantil, à luz da teorização histórico-cultural sobre a atividade lúdica infantil. A elaboração e sistematização dessa teoria foi realizada por Elkonin (2009), com base em pesquisas experimentais, partindo das proposições de Lev S. Vigotski (1896-1934) e da teoria da atividade de Alexis N. Leontiev (1903-1979).

A relevância da investigação dessa problemática evidencia-se em primeiro lugar ao se constatar, na literatura contemporânea, que a brincadeira de papéis, embora considerada a atividade-guia da época denominada infância, não ocorre com *status* de ação didática no cotidiano do ambiente escolar. Marcolino (2013), por exemplo, constata uma lacuna teórica e conceitual por parte dos docentes no que se refere às brincadeiras de papéis, o que em nossa avaliação leva a que uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento do psiquismo humano seja deixada à mercê do espontaneísmo e de referências que tão somente as próprias crianças trazem como recurso para este momento.

O problema de pesquisa de Marcolino (2013) foi a indagação a respeito da mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento das brincadeiras de papéis¹ em ambiente escolar. Em sua tese de doutorado, ela investiga de que forma ocorre a brincadeira de papéis sociais em escolas públicas de educação infantil brasileiras e constata que, de fato, a brincadeira de papéis sociais não faz parte da rotina de ações pedagógicas desenvolvidas com os estudantes nem do planejamento dos docentes. Os dados da pesquisa evidenciam que,

¹ Nas traduções para língua portuguesa das obras dos autores da Escola de Vigotski são utilizados tanto o termo *brincadeira* quanto *jogo* de papéis. Utilizaremos nesse trabalho o termo *brincadeira*, reservando o termo *jogo* para atividades lúdicas estruturadas por regras – exceto no caso de citações diretas, quando respeitaremos a opção do tradutor.

embora essa temática seja amplamente discutida, persistem equívocos na condução pedagógica, o que pode ser notado em dois excertos:

[...] a professora nos diz que vai realizar uma atividade de brincadeira. Era uma sexta-feira e as crianças trouxeram seus brinquedos de casa: Professora anota em cartolina os brinquedos que as crianças trouxeram. Professora diz para as crianças não brincarem enquanto ela anota os brinquedos. (...). Professora diz: “Vamos escolher o brinquedo que vamos escrever hoje.” Escolhem *gibi*, (uma criança trouxe um gibi). Professora destaca a palavra gibi e a escreve em letras grandes na lousa. Pergunta: “Vamos escrever o nome de animal ou pessoa?” e faz um traço debaixo da letra G. Professora faz uma votação e ganha escrever nome de animal. Professora: “O que começa com a letra G?”. Uma criança responde: “Gato.” Continuam a escrever nomes de animais, com as iniciais de *gibi* (Diário de campo, 22/08/2011). (MARCOLINO, 2013, p. 59).

Hoje nós vamos brincar, vou propor uma brincadeira para eles! A professora leva as crianças para área coberta no pátio e pede para as crianças se sentarem em círculo. Coloca um banco no meio da roda e em cima, um jarro com suco e copos descartáveis. Professora diz: ‘Meninas brincam de casinha, a Pro também, só que minhas bonecas são crianças.’ Professora continua: ‘Tem 16 crianças, a Pro tem que dividir para 16 crianças. Se eu encher o copo vai dar para todo mundo?’ Vamos ver quantos copos temos. Professora conta os copos. Há 7 copos. Professora pergunta: ‘Dá para todos?’ Crianças respondem: ‘Dáaaa.’ Professora: ‘Não dá! Como não deu para todo mundo a Pro vai voltar o suco na jarra.’ Professora começa a dividir o suco em 16 copos. Enquanto isso crianças brigam e choram. Professora termina de dividir o suco. Professora pergunta: ‘Deu para todo mundo?’ Crianças: ‘Deuu!’ Professora: ‘A Pro é legal, a Pro divide, a Pro é uma amiga legal. Vocês tem que dividir as coisas.’ Continua: ‘Agora, vamos brincar de casinha, vamos beber o suco!’ Crianças começam a beber o suco. Professora: ‘Viu como é gostoso brincar de casinha? Não precisa brigar, todos podem dividir as coisas! Eu falo para vocês não brigarem! Dá para dividir tudo!’ (Diário de campo, 05/09/2011). (MARCOLINO, 2013, p. 59).

O primeiro excerto evidencia a falta de compreensão da professora em relação ao brincar, uma vez que sua ação foi a exploração de uma letra do alfabeto. A rigor, o gibi, em tal atividade, não pode ser considerado um brinquedo, primeiramente por se tratar de um portador textual comumente utilizado nas aulas de linguagem verbal para o trabalho com leitura e em segundo lugar por não ser utilizado como substitutivo lúdico em uma ação de brincadeira. O segundo excerto aponta, assim como no primeiro, a falta de clareza sobre o que é o brincar, a brincadeira e, também, a ludicidade. A professora, pelo conteúdo explícito no nosso diário de campo, tem como ação a explanação para o grupo sobre dividir coisas com os amigos do grupo, caracterizando-se como instrução verbal e interação dialogada com as crianças.

Esses excertos tornam nítido que há uma confusão teórica acerca da temática da brincadeira infantil e, principalmente, das brincadeiras de papéis na realidade das escolas de educação infantil brasileiras, sendo necessário produzir e difundir entre o professorado estudos que tratem das possibilidades de intervenção pedagógica no que diz respeito à elaboração da temática e ao planejamento de momentos de brincadeira de papéis sociais em ambiente escolar.

No âmbito do debate contemporâneo sobre a docência na educação infantil, é difundida pelas pedagogias hegemônicas a ideia de que o professor não deve interferir direta e intencionalmente nas brincadeiras infantis, pois se assim o fizer estará inibindo a iniciativa e a criatividade da criança. Afirma-se, por exemplo, que não se deve *pedagogizar* a brincadeira da criança, mas simplesmente possibilitar a ela um ambiente rico, no momento em que a brincadeira está presente na educação infantil.

O termo *pedagogizar*, proposto por Bujes (2002), tem a intencionalidade de demarcar uma relação de poder pedagógico sobre a criança, sustentando o argumento de que o *uso* da brincadeira e a diretividade didática configuram uma relação de pedagogização da infância, que impede que a criança viva como experiência significativa, desrespeitando os interesses que emanam de suas decisões. De acordo com Brito (2013), podemos compreender também que o brincar deve seguir os interesses das crianças e partir do interesse individual ou coletivo.

Para a teoria histórico-cultural da brincadeira, em franca divergência com essa concepção (e com a própria concepção de poder que a embasa), a intervenção do adulto/professor é necessária e decisiva para que a brincadeira evolua e complexifique-se. Contudo, conforme expõe Elkonin (1987), as funções do pedagogo na organização da brincadeira infantil não são tão claras e definidas quanto em outras atividades, o que torna difícil a tarefa de organizar e estimular a brincadeira criativa das crianças:

As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, muitas vezes, a que o pedagogo prefira em lugar do jogo criativo (o qual frequentemente provoca alteração da ordem, barulho, etc.) organizar tarefas em que tudo transcorre tranquila e facilmente. (ELKONIN, 1987, p. 85).

A teoria da periodização do desenvolvimento infantil indica a brincadeira protagonizada como atividade-guia do desenvolvimento no período pré-escolar. Para que a brincadeira protagonizada se efetive como atividade que engendra novas formações psíquicas é preciso que ela se complexifique em forma e conteúdo, o que não ocorre de forma natural e

espontaneamente, mas depende de mediações educativas. Faz-se, então, relevante a identificação de quais sejam as mediações educativas necessárias para que esse desenvolvimento ocorra.

Pela natureza da atividade lúdica protagonizada, conforme citado anteriormente, “[...] as funções do pedagogo não são tão claras e definidas quanto em outras tarefas”. Coloca-se, então, como problema a ser investigado as possibilidades de intervenção na brincadeira protagonizada infantil que potencializem o caráter formativo dessa atividade (o que implica o desafio de não romper a esfera lúdica).

Considerando essa problemática, delimitamos como *objeto* de investigação nessa pesquisa a relação entre ação educativa na escola de educação infantil e o desenvolvimento da atividade de brincadeira protagonizada, a partir de uma abordagem *pedagógica*. Nosso horizonte é contribuir para a formulação de indícios que orientem o trabalho pedagógico com a brincadeira de papéis na educação infantil.

Por essa razão, atrelamos nossos estudos à pedagogia histórico-crítica, por se tratar de uma pedagogia que tem sua concepção de ser humano e de sociedade fundamentada no materialismo histórico dialético e raízes em um aporte teórico comprometido com a superação da sociedade capitalista.

Conduzimos a pesquisa pela compreensão da educação infantil como espaço de educação formal, que visa a formação humana para além da vida cotidiana e a formação de capacidades, objetivando o máximo desenvolvimento dos indivíduos. Buscamos, assim, nos contrapor à redução de finalidades que ainda marca o segmento da educação infantil, cujas instituições são frequentemente entendidas como espaços meramente assistencialistas ou, ainda, como espaços formais onde se expressa uma educação informal e assistemática, ou seja, uma educação infantil com ênfase no espontâneo e pragmático, apoiada na empiria cotidiana e dirigida por dados experienciais do sujeito.

Desse modo, carregamos como fundamentação teórica contribuições da psicologia histórico-cultural, especialmente a partir do aporte teórico de Elkonin (1987; 2009) e Leontiev (2010), no que tange à periodização do desenvolvimento psíquico e a atividade-guia do período pré-escolar, a brincadeira de papéis. A dimensão metodológica foi delineada como experimento formativo ou intervenção didática, operacionalizada como sequência didática que contempla a brincadeira de papéis implementada junto a uma turma de crianças de 4 anos atendidas em uma escola de educação infantil de um município de pequeno/médio porte do Estado de São Paulo.

2 CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS

Nesse tópico, apresentaremos a concepção geral de desenvolvimento humano da perspectiva histórico-cultural – em unidade com a pedagogia histórico-crítica – e as principais proposições acerca da brincadeira de papéis. Travaremos também aqui um diálogo com a literatura contemporânea da educação infantil, na qual identificaremos a hegemonia de uma concepção naturalizante da atividade lúdica infantil.

Para se compreender a realidade humana e como as crianças aprendem e desenvolvem-se, a pedagogia histórico-crítica, referência teórica fundante desse trabalho, propõe, a partir de Saviani (2013), uma análise dialética da concepção de infância. De acordo com a pedagogia histórico-crítica, o ato educativo deve “[...] produzir de forma direta e intencional em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente” SAVIANI, 2013, p. 17). Saviani (2013) questiona, em seguida, “[...] por que é necessário produzir, em cada indivíduo, a humanidade? (p. 17)

A literatura aponta que se o indivíduo da espécie humana for privado do convívio com outros de sua espécie isso acarretará prejuízos intensos ao seu desenvolvimento, conforme ilustrado pelo conhecido caso de Victor de Aveyron, inclusive retratado no filme de François Truffaut, *O garoto selvagem*. O caso de Victor² e diversos outros semelhantes evidenciam que nascer com o aparato biológico humano não é suficiente para que as pessoas desenvolvam as capacidades para o convívio humano, superando a condição de espécie biológica e alçando o processo de humanização. Saviani (2013) corrobora essa proposição destacando que:

O caso do “garoto selvagem” mostra, com toda evidência, que a criança, mesmo tendo nascido com todo o aparato fisiológico próprio da espécie humana, se subtraída ao convívio humano, ou perecerá ou, se por alguma circunstância vier a sobreviver, assumirá as características dos seres vivos do meio em que logrou sobreviver, sem ascender à condição humana. O homem é, pois, um produto da educação. [...] (SAVIANI, 2013, p. 250)

² Ver: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões. In: III Conference for SocioCultural Research. Campinas-SP: 2000.

Vemos também em Mukhina (1996) a ênfase dada ao papel dos processos educativos na formação da pessoa, destacando a herança social e cultural como determinante do desenvolvimento humano:

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e ensino*. (MUKHINA, 1996, p. 40, grifo do autor).

O que se está argumentando é que, segundo a Escola de Vigotski, o desenvolvimento da criança é resultado da apropriação dos bens culturais, que demanda a mediação do adulto (no caso da educação escolar, do professor), o que significa dizer que a conquista de neoformações psíquicas “[...] somente são possíveis pelo ensino do adulto à criança” (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014, p. 272). Assim, a importância e a defesa do ato de ensinar decorrem da própria concepção de desenvolvimento humano dessa teoria, uma vez que Vigotski destaca que esse processo não é natural nem espontâneo e sim resultado da apropriação da cultura. É à luz de tal compreensão que o autor formula o princípio segundo o qual “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2012, p. 114).

A compreensão do desenvolvimento humano como processo dependente da apropriação da cultura, portanto de natureza social e essencialmente educativa, é de extrema relevância para o planejamento de condições promotoras da aprendizagem escolar das crianças. Debruçando-se sobre o problema da aprendizagem e do desenvolvimento infantil no período pré-escolar, essa pesquisa se apoia na unidade dialética entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Parte-se do pressuposto que o objeto da psicologia visa investigar as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo do ser humano e o objeto da pedagogia visa contribuir para as leis específicas da educação e do ensino, destarte o objeto da psicologia torna-se condição para o desenvolvimento do objeto da pedagogia e vice-versa, conforme proposição do psicólogo soviético Rubinstein, citado por Davidov (1988).

No que concerne ao âmbito pedagógico, reafirmamos a proposição de Saviani (2008, p.15), segundo a qual é função da escola “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. (SAVIANI, 2008, p. 15).

Da compreensão histórico-crítica sobre a natureza do trabalho pedagógico e a função social da escola, Martins (2013) desdobra o princípio da tríade “forma-conteúdo-destinatário”. Segundo a autora, essa tríade se impõe como exigência primeira para o planejamento de ensino e orientação do trabalho pedagógico e os elementos constituintes da tríade não devem ser pensados desconectados um do outro, mas como unidade. Isto posto, o desafio central da docência será pensar em encaminhamentos metodológicos, considerando as especificidades de cada faixa etária, ou seja, identificar quais os meios para se trabalhar os conteúdos com a criança em cada período do seu desenvolvimento. Assim sendo, essa pesquisa traz à baila a brincadeira de papéis como *forma* de socialização de *conteúdos* escolares nesse segmento de ensino³.

No que se refere ao *destinatário*, a periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin (1987) nos oferece importantes contribuições, pois expressa como a criança se relaciona com o mundo ao seu redor em cada momento do seu desenvolvimento, o que tomaremos como objeto no próximo tópico desse capítulo.

2.1. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico

Ao abordar o processo de desenvolvimento infantil, a Escola de Vigotski coloca em destaque a relação criança-sociedade:

[...] o desenvolvimento infantil é concebido, na teoria histórico-cultural, como um fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais, universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social; e não se processa de forma meramente linear, [...] em cada momento de sua existência o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira. Cada estágio do desenvolvimento psíquico é, portanto, como afirma Leontiev (2001), caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo que são dominantes nesse período. (PASQUALINI, 2013, p.76).

Leontiev (2001) discute que o lugar social que a criança ocupa objetivamente no sistema das relações humanas oferece a ela possibilidades e impõe-lhe limites. Na sociedade contemporânea, a criança, ao nascer, ocupa um lugar de dependência total e de cuidados por parte do adulto. Faz-se necessário conhecer o lugar que o indivíduo ocupa nas relações

³ Vale esclarecer que, na educação infantil, não é todo conteúdo que deverá ser trabalhado por meio da brincadeira de papéis. A *forma* de se trabalhar (procedimento metodológico) dependerá do conteúdo e dos objetivos de ensino.

sociais, pois essa é a primeira determinação para o seu desenvolvimento e indica o percurso de desenvolvimento já percorrido por ele.

Na medida em que a criança vai se desenvolvendo, o sistema de relações se altera, viabilizando novas possibilidades. Leontiev (2001) utiliza o termo *atividade possível* para argumentar sobre as determinações dos sujeitos condicionadas pela sociedade.

Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade “[...] reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período” (LEONTIEV, 2001b, apud PASQUALINI, 2013, p.77), ou seja, para Leontiev (2001) o fundamento do desenvolvimento se encontra na atividade como promotora do desenvolvimento psíquico, ressaltando a necessidade de compreensão da atividade inserida nas condições concretas de vida do indivíduo.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Então, dessa forma, faz-se necessário analisar o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida. Ainda segundo Leontiev (2008, p. 129):

Se bem que os estágios de desenvolvimento tenham um lugar determinado no tempo, os seus limites dependem, portanto, do seu conteúdo, o qual é por sua vez determinado pelas condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento da criança [...].

Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas.

Corroborando as proposições de Leontiev, Elkonin (1987) postula que em cada período do desenvolvimento há uma atividade que a criança realiza que mais promove o seu desenvolvimento, chamada de atividade-guia, pois desempenha o papel mais decisivo no desenvolvimento psicológico, enquanto outras atividades desempenham papel secundário, funcionando como linhas acessórias do desenvolvimento. Segundo Pasqualini (2013, p. 81):

[...] cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. A transição a um novo

período, que representa um salto qualitativo, configura um momento crítico do desenvolvimento. É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, produzindo uma reorganização do psiquismo.

Nesse contexto, é importante o entendimento de que é a mudança da atividade-guia que marca a transição a um novo período de desenvolvimento (mudanças na qualidade da relação da criança com mundo) e que o elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico é a relação criança-sociedade.

Ao elaborar a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico tendo como concepção a teoria histórico-cultural, Elkonin (1987) discorre sobre a lógica interna desse desenvolvimento, relacionada com a mudança e a estruturação da personalidade da criança.

A configuração dialética da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico proposta pelo autor se dá por meio das esferas de motivação e de necessidade, integradas ao desenvolvimento de operações técnicas, ou nas palavras de Lazaretti (2008, p.130, grifos originais), a unidade entre o intelectual e o afetivo:

[...] Seguindo esse raciocínio, o autor formula suas suposições do caráter periódico do desenvolvimento, mostrando que, em cada época, intercalam-se dois períodos do desenvolvimento de acordo com a atividade: no primeiro grupo, predominam atividades que promovem, especialmente, a *esfera motivacional e das necessidades*, por meio da assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas que residem na atividade humana, nas relações entre as pessoas. [...] O segundo grupo é constituído por atividades que envolvem a *esfera das possibilidades técnicas e operacionais*, por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos e seus modelos.

Em sua teoria, Elkonin (1987) discorre sobre as épocas *primeira infância*, que engloba o momento do nascimento até, aproximadamente, os três anos de idade; *infância*, que se inicia aos três anos e segue, mais ou menos, até os dez anos de idade; e *adolescência*, que dos 10 anos de idade segue, aproximadamente, até os 17 anos.

No entanto, é importante lembrar que a idade cronológica supracitada é mera indicação para compreensão da teoria da periodização. Compreender a situação social do desenvolvimento sustenta a compreensão do nível real de desenvolvimento, uma vez que a transição de uma época a outra depende da qualidade das condições de vida e de educação proporcionadas aos indivíduos.

Para Vygotski (1996), a situação social de desenvolvimento “é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade”, isto é, regula todo modo de vida da criança ou sua existência social. O autor esclarece,

ainda, que a idade cronológica não é determinante para estabelecer um *nível real* de desenvolvimento da criança.

É sabido que não é possível ensinar álgebra a um bebê nem pilotar avião a uma criança e, nesse sentido, devemos nos apoiar nas funções já desenvolvidas na criança, especialmente, nas que estão em vias de se desenvolver para estratégias didáticas de ensino. Lazaretti (2008) exemplifica dizendo:

Compreendemos como *forma ideal* aquilo que a criança não tem num determinado momento do desenvolvimento, ela só tem a *forma real*. Por exemplo: uma criança recém-nascida não tem fala, ela tem algumas vocalizações. Como tem somente as vocalizações e o adulto é o portador da fala, a criança olha para isso como *forma ideal*, no qual, pela interação com o adulto que fala, a criança vai se apropriando da forma *ideal* que passará a ser *real* quando dela se apropriar. O desenvolvimento da criança acontece justamente pela interação da forma real e ideal (LAZARETTI, 2008, p. 132, grifos originais).

A partir do exposto, cabe ao professor elaborar situações didáticas desafiadoras para a criança, para que ela realize com o auxílio do docente o que não consegue realizar sozinha. Nessa perspectiva, faz-se necessária a imitação em sala de aula como ferramenta de operação intelectual. Vigotski (2001) diz que “[...] tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, porém aprender sob a direção ou colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós na área da imitação”.

Segundo a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, no interior de cada época, estão contidos dois *períodos*. Na época da primeira infância, os períodos foram intitulados de *primeiro ano de vida* e *primeira infância*. Na época denominada *infância*, os períodos são chamados de *idade pré-escolar* e *idade escolar* e, na *adolescência*, os períodos são denominados *adolescência inicial* e *adolescência*.

Há no núcleo de cada um desses períodos, uma *atividade-guia* que, conforme a ordem apresentada no parágrafo acima, corresponde respectivamente à *comunicação emocional direta*, à *atividade objetual manipulatória*, à *brincadeira de papéis*, à *atividade de estudo*, à *comunicação íntima e pessoal* e à *atividade profissional de estudo*. Tais atividades se alternam entre duas grandes esferas (supracitadas) do desenvolvimento humano, a esfera *afetivo-emocional* e a esfera *intelectual-cognitivo*. A atividade-guia forma novas qualidades psíquicas, novas capacidades a partir da relação da criança com a realidade, ora tendo o predomínio no sistema das relações pessoais, ora tendo predomínio na relação com os objetos da cultura. Sobre a atividade-guia, Leontiev considera:

A atividade principal é, então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa frequência de tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 1998, p. 65).

Frente aos conhecimentos expostos, buscamos salientar os aspectos essenciais de cada atividade-guia nos períodos correspondentes às épocas da *primeira infância* e *infância*, as quais ganham destaque no presente trabalho por se relacionarem com as especificidades da criança de educação infantil.

No período do primeiro ano de vida, o bebê apresenta como atividade-guia a comunicação emocional direta com o adulto. Esse período se inicia com o fim da crise pós-natal, aproximadamente 45 dias de vida do bebê, e com início da superação da passividade, por volta do terceiro mês de vida.

O período pós-nascimento é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Nessa condição de pós-nascimento, a vida da criança está assegurada pelos mecanismos inatos. O seu sistema nervoso está formado de maneira a adaptar o organismo às novas condições externas. São os reflexos incondicionados que vão assegurar o funcionamento dos principais sistemas do organismo. São eles: o reflexo de sucção, da preensão e do impulso, que se manifestam imediatamente nos dias posteriores ao nascimento. (LAZARETTI, 2008, p. 140).

Como ser maximamente social, o bebê ocupa nas relações sociais um lugar de extrema dependência do adulto, ou seja, nas palavras de Vigotski (2006), com necessidade objetiva de atenção e cuidados por parte dos adultos. Assim, conforme apontado por Pasqualini:

[...] a comunicação com os adultos (com o outro) é a condição mais importante para o processo de humanização da criança. [...] Mas a comunicação no primeiro ano de vida tem uma peculiaridade: trata-se, ainda, de uma comunicação que tem caráter emocional, pois se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto dirigem um ao outro [...] (PASQUALINI, 2013, p. 82).

A partir disso, evidencia-se que todas as aquisições das crianças nesse período dependem da influência imediata dos adultos. Quando o bebê faz contato visual com o adulto que o cuida ou ouve sua voz, ele ri e faz movimentos intensos com os braços e pernas. Esta é uma reação emocional positiva que Elkonin (1969) denomina complexo de animação. O autor

assinala que o que motiva tal reação do bebê é a presença do adulto que o cuida. Nenhum objeto e nenhuma outra pessoa é capaz de desencadear o complexo de animação.

Atuando como *linha acessória*⁴ nesse período de desenvolvimento desponta a manipulação dos objetos como nova forma de atividade, como ação sensório-motora, ou seja, as ações com objetos começam a se formar a partir da relação com o adulto apoiado em propriedades externas dos objetos por meio de quaisquer ações.

Quando o adulto apresenta um objeto à criança, ela apalpa-o, chacoalha-o, leva-o à boca. Paulatinamente, tais movimentos, a princípio aleatórios, formam um encadeamento de ações variadas com o objeto, as premissas da atividade objetal manipulatória. Elkonin (1969, p. 506, tradução nossa) aponta que:

No processo de atuar com os objetos (e ao mesmo tempo de olhar para eles, escutar seus barulhos e apalpá-los) se estabelecem conexões entre suas qualidades (por exemplo, entre a cor, a forma e o som que produzem) que constituem a base para que se forme a imagem total do objeto.

A manipulação dos objetos atua nesse período como linha acessória, uma vez que para que o bebê tenha acesso aos objetos materiais da cultura social é necessário que um adulto apresente-os a ele. Conforme a criança se desenvolve e aperfeiçoa seus movimentos, o círculo perceptual ganha novo cenário, possibilitando o acesso aos objetos que antes só eram possíveis com auxílio do adulto.

A transição da atividade de comunicação emocional direta para a atividade objetal manipulatória se dá por meio do motivo e das novas necessidades inseridas por meio da relação criança-adulto. No período da primeira infância, a atividade-guia é a objetal manipulatória. Sendo assim, ainda que a comunicação com o adulto não desapareça, mas atue como linha acessória, é a ação com os objetos que, agora, aparece como atividade-guia. Assim, o que promove o desenvolvimento do bebê na primeira infância são as relações estabelecidas com os objetos sociais, por meio da orientação dos adultos.

Sob a direção dos adultos e em constante contato com eles *a criança aprende a atuar com os objetos* por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades (comer com a colher, beber com a xícara, abotoar os botões,

⁴ Para compreender o que seja linha acessória e linha central do desenvolvimento, Vygotski (1996) formula que, em se tratando das linhas centrais, estas se expressam na atividade dominante, ou seja, na atividade-guia; já as linhas acessórias se interferem em atividades auxiliares: [...] se entende que os processos que são linhas principais do desenvolvimento em uma idade, se convertem em linhas acessórias do desenvolvimento na idade seguinte e vice versa, isto é, as linhas acessórias do desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modificam seu significado e importância específica na estrutura geral do desenvolvimento, transformando sua relação com a nova formação central. (VYGOTSKI, 1996, p. 262).

colocar as meias, etc.). No começo, os adultos executam as ações junto com a criança, e, somente de uma maneira progressiva a deixam com liberdade, vigiando e corrigindo constantemente seus movimentos. Quando a organização e o método de ensino são bons, a criança aprende com perfeição as maneiras corretas de atuar com os objetos. (ELKONIN, 1969, p. 508, grifos originais, tradução nossa).

Nesse período, a criança progressivamente apropria-se da função social e dos significados dos objetos por meio da imitação das ações e operações dos adultos. Então, quando o bebê consegue dominar as ações com os objetos, começa a generalizá-las, fazendo uso livre delas. Elkonin (2009, p. 207) apresenta grandes contribuições nesse sentido ao apontar que “[...] sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica”.

Lazaretti (2008), respaldada na teoria de Elkonin (1969), indica três fases da atividade objetal manipulatória: 1. O uso indiscriminado do objeto; 2. O objeto com sua função direta; 3. Manipulação do objeto com sua função social.

Na etapa inicial da aprendizagem das ações com os brinquedos, a criança reproduz as ações indicadas pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que lhes haviam mostrado. Se o adulto mostrar à criança como dar de beber à boneca com um barril, no começo, ele dará de beber à boneca somente com o barril e não utilizará outras coisas; se lhe mostram como se dá de comer ao gatinho ou ao cachorrinho, ela dará de comer somente a estes “animais”. No entanto, posteriormente, as ações se generalizam e se executam não somente com aqueles objetos que haviam mostrado, mas também com outros parecidos. Agora, a criança lhe dá de beber não somente com cachorrinho e ao urso, mas também ao cavalo, à boneca e ao cubo de madeira; e não somente com o barril com que lhe haviam mostrado a ação, mas também com a xícara, com a taça, etc. (ELKONIN, 1969, p. 508, grifos originais, tradução nossa).

Com a generalização do uso dos objetos, a criança começa a manipulá-los como gênese da brincadeira de papéis, ou seja, um mesmo objeto representa coisas diferentes, como por exemplo, “[...] um palito exerce função de colher, de faca ou de termômetro e, de acordo com isto, as ações que se realizam com ele são as de dar de comer, cortar ou medir a temperatura”. (ELKONIN, 1969, p. 509, tradução nossa).

Ao observar essa ocorrência no período da primeira infância, é possível verificar que começou a ser gestada, de forma elementar, a brincadeira protagonizada ou brincadeira de papéis; pois as ações da criança estão centradas no uso de objetos da vida cotidiana. Isso possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento para o período seguinte, cuja atividade guia é a própria brincadeira de papéis.

A transição da atividade objetual manipulatória para a atividade de brincadeira de papéis se dá, portanto, por meio do motivo de reproduzir, inicialmente com os objetos, as atividades realizadas pelos adultos. Dessa forma, as ações com os objetos vão tornando-se secundárias e a linha central passa a ser a vida dos adultos e a relação entre eles.

Na aprendizagem das ações com os objetos joga um papel fundamental a reprodução das ações dos adultos, o que em grande medida motiva o interesse da criança por elas e pelas funções sociais que realizam. Isto se manifesta muito vivamente ao final deste período, quando as crianças começam a querer atuar com os mesmos objetos com que trabalham os adultos; nesta idade, o martelo, a pá, o lápis do pai, etc., tem uma força atrativa especial. Assim se manifesta a *tendência da criança em participar da atividade dos adultos*, a saber manusear os objetos de trabalho (ELKONIN, 1969, p. 509, grifos originais, tradução nossa).

Segundo o autor, a criança, no período da idade pré-escolar, teria como propulsora a atividade-guia de brincadeira de papéis. Nesse contexto, a criança busca compreender as relações sociais e de trabalho por meio da brincadeira protagonizada. Das mudanças em seu desenvolvimento durante a primeira infância, a mais considerável é a independência que a criança conquista em seu dia a dia como, por exemplo, vestir-se sozinha, comer sem ajuda de um adulto, recolher seus próprios brinquedos.

Graças à independência e às relações verbais com os adultos que ampliaram-se, a criança começa a conhecer um amplo círculo de pessoas fora da família. Ante ela se abre, em certa medida, a vida de seu bairro, de sua cidade e inclusive a de seu país. Neste novo mundo que se abre ante ela, interessam-lhe, sobretudo, as pessoas, sua atividade, seu trabalho, os objetos com que atua e as relações entre as pessoas. Na criança, *crece a tendência a tomar parte na vida e na atividade dos adultos, e quer aprender na relação que tem com ele o novo mundo dos objetos humanos*, ao incorporar a atividade das pessoas e suas relações mútuas. Porém as crianças pré-escolares ainda não aprenderam a atuar da mesma maneira que os adultos. Por isso, sua tendência a tomar parte na vida e atividade dos adultos, a manejar realmente os objetos com que atuam, realiza-se em um tipo especial de atividade característica para a idade pré-escolar, na *brincadeira*, que é a *atividade fundamental da criança neste período de desenvolvimento*. (ELKONIN, 1969, p. 512, grifos originais, tradução nossa).

A criança despende sua atenção para o mundo das pessoas e por isso quer fazer o que o adulto faz. Nesse intuito, depara-se com uma grande contradição, pois deseja fazer o que o adulto faz, mas não pode, devido aos seus próprios limites operacionais e técnicos. Por exemplo, a criança deseja andar a cavalo, mas não pode realizar essa ação na realidade objetiva, então ela imagina que um cabo de vassoura é um cavalo e brinca. Nas palavras de Rossler (2006, p. 59):

Para Leontiev (1998), nas brincadeiras infantis ocorre pela primeira vez uma ruptura entre o significado e o sentido de uma ação e de um objeto. O pedaço de pau conserva seu significado de um pedaço de pau, demandando ações e operações adequadas a sua estrutura física objetiva, porém o sentido que adquire na brincadeira é bem distinto de seu significado: adquire o sentido de um “cavalo”. Essa ruptura, segundo Leontiev, não consiste num pré-requisito à brincadeira, mas sim surge no próprio processo de brincar e, por sua vez, tem consequências importantes para o desenvolvimento psíquico da criança e, posteriormente, para a vida do indivíduo adulto como um todo.

A respeito da brincadeira protagonizada, Elkonin (2009, p. 49) aborda, em sua obra *Psicologia do Jogo*, o problema da gênese e a natureza da brincadeira de papéis, orientando-se a partir de duas grandes questões: “Existiu sempre o jogo protagonizado ou houve um período da vida da sociedade em que não se conheceu essa forma de jogo infantil?” e “A que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado?”

O autor discorre acerca da análise histórica do desenvolvimento da sociedade e da inserção da criança nas atividades laborais nas comunidades mais primitivas em que não havia uma diferenciação específica entre criança e adulto, pois o que os separava era uma linha muito tênue. Nas palavras do autor:

Nas condições da sociedade primitiva, com seus meios e formas de trabalho relativamente elementares, até as crianças de três ou quatro anos podiam participar nas formas simples de trabalho doméstico, na coleta de plantas, raízes, larvas, caracóis e outros comestíveis, na pesca primitiva com simples cestos ou até a mão, na caça de animais pequenos e pássaros, e nas formas rudimentares de agricultura. A independência que a sociedade exigia das crianças encontrava sua expressão natural no trabalho comum com os adultos. A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, é com esse *status* dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado. (ELKONIN, 2009, p. 59-60).

Como a linha que delimitava crianças e adultos nas sociedades primitivas era muito tênue, no encadeamento do pensamento do autor, ele traz a ideia de independência que as crianças possuíam antigamente, pois manejavam ferramentas e instrumentos utilizados para as atividades laborais, fato que, na atualidade, é considerado perigoso para as crianças pequenas, uma vez que o processo produtivo se tornou mais complexo. Ele demonstra de que

forma a inserção das crianças nas atividades laborais eram feitas e como se dava essa aprendizagem. De acordo com o autor:

O que nos importa é deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado. As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente do trabalho deles. Em outro grau superior de desenvolvimento, a inclusão das crianças nas esferas mais importantes de atividade laboral exigia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas mais simples. Essa aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade muito precoce e fazia-se com exemplares reduzidos. (ELKONIN, 2009, p. 78-79).

Então, ao realizar a contextualização histórica acerca do surgimento da brincadeira de papéis na sociedade, ele conclui que outrora as crianças apresentavam maior independência por serem inseridas desde pequenas nas atividades laborais dos adultos do grupo social e que, agora, ocupam um lugar de dependência na vida social, ou seja, os adultos são responsáveis por zelar pela segurança e educação dos pequenos, os adultos são responsáveis por prover o sustento de seus filhos. Conforme o autor:

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade *como resultado da mudança de lugar da criança no sistema das relações sociais*. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie. (ELKONIN, 2009, p. 80, grifos do autor).

A partir da compreensão da origem histórica da brincadeira de papéis na sociedade e da compreensão de que seu surgimento na ontogenia não ocorre de forma espontânea e, sim devido ao ensino, faz-se necessário investigar de que maneira isso ocorre em ambiente escolar, uma vez que a brincadeira de papéis é considerada a atividade-guia do período pré-escolar e isso deveria ser condição para o planejamento de ensino dos docentes.

2.2 A brincadeira de papéis em contexto escolar

Na época da *infância*, precisamente no período da idade pré-escolar, a criança faz uso da brincadeira de papéis para compreender o ambiente ao seu redor e penetrar no mundo dos adultos. A partir da psicologia histórico-cultural, nas palavras de Pasqualini (2013, p. 17-18), sabe-se que “[...] o conteúdo fundamental da brincadeira protagonizada são as relações humanas, que são objeto de apropriação e elaboração pela criança por meio de sua representação no contexto lúdico” e, nesse sentido, tal conteúdo é determinado pelas percepções da criança sobre o mundo.

Sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, Elkonin (1969) cita o pedagogo soviético Makarenko, que compara a brincadeira ao trabalho, revelando que a brincadeira tem tanta importância para a criança quanto o trabalho tem importância para o adulto. Ele diz, ainda, que a educação do futuro adulto se desenvolve, sobretudo, na atividade lúdica. Nas palavras de Elkonin (1969, p. 512, tradução nossa):

Ao reproduzir no jogo as atividades dos adultos e as relações entre eles, a criança assimila o conteúdo do seu trabalho e se dá conta das relações que se criam na vida real.

Os argumentos dos jogos de ação, ou seja, o tipo de atividade que se reproduz nos jogos das crianças, são muito variados. Dependem da época, da classe social a que pertencem as crianças, de suas condições de vida familiares das condições de produção que as rodeiam. Quanto mais estreito é o círculo de realidade com que a criança tem contato, mais monótonos e pobres são as tramas de seus jogos.

Nesse contexto, devemos problematizar qual é o papel do professor de educação infantil na brincadeira. De acordo com Pasqualini (2013, p. 90):

[...] é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos de sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil.

Segundo Elkonin (2009), para que as crianças interpretem os papéis com suas relações mais típicas é preciso que os conheçam. Sendo assim, Marcolino (2013) aponta que quando as crianças desconhecem todas as ações e relações dos papéis sociais, os momentos de brincadeira são curtos, porque “[...] se a brincadeira consiste na interpretação de papéis, quando as crianças não conhecem seu conteúdo, não existe o que representar”. A partir dessa

concepção podemos concluir que não é qualquer brincadeira que promove de fato o desenvolvimento psíquico e que quanto mais ampla for a realidade que a criança conhece, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de suas brincadeiras.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao conteúdo que é representado, ou seja, os modelos de relações humanas protagonizados na brincadeira. Como já evidenciado, a psicologia histórico-cultural traz a premissa de que o desenvolvimento humano não acontece natural e espontaneamente, mas pela relação da criança com a sociedade na qual ela está inserida; estando a criança situada na sociedade capitalista, ela reproduz aquilo que vivencia em seu cotidiano. No tocante à brincadeira protagonizada, temos que os papéis sociais representados são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamentos que medeiam a criança e as demais pessoas ao seu redor, em determinadas circunstâncias sociais (DUARTE, 2006). Nessa direção, Duarte (2006, p. 93) enfatiza:

[...] na sociedade capitalista os modelos alienam-se de tal forma que passam a ser os modelos criados pela mídia, totalmente vazios de conteúdo e inteiramente caracterizados pela superficialidade e adaptação aos padrões de comportamento guiados pelo mercado. O ideal torna-se, nesse caso, algo que é capaz de guiar as pessoas, no limite, para a autodestruição, como é o caso das adolescentes anoréxicas que escolhem as *top models* como as grandes referências para a formação de suas personalidades.

Duarte (2006) aponta que a alienação dos papéis sociais tem como suporte a divisão social do trabalho, isto é, “[...] na separação entre quem comanda e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual”. A intervenção da mídia molda a criança e a induz sobre como deve se comportar na sociedade contemporânea. Segundo Magalhães e Mesquita (2014, p. 269):

[...] A mercantilização das relações humanas consiste na transposição das regras do mercado capitalista para as relações intersubjetivas. O individualismo torna-se fato cotidiano, a lógica do investimento prevalece sobre a capacidade de doar, o descarte do inútil e a substituição das pessoas tornam-se habituais, a relação de mando e submissão aparece como regra e não como exceção [...]

Perante o exposto, podemos considerar uma dimensão fundamental da intervenção pedagógica na brincadeira de papéis a questão dos modelos sociais de relação humana disponibilizados às crianças e que se tornarão objeto de reprodução lúdica. Se as brincadeiras infantis são deixadas a mercê da espontaneidade, como afirma Duarte (2006, p. 95), é

presumível “[...] que essa atividade reproduza espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea”.

Também é preciso considerar que a própria brincadeira de papéis evolui e complexifica-se, desde a reprodução de ações com objetos até a reprodução de relações sociais entre as pessoas. Elkonin (1969) indica que essa evolução não acontece de forma passiva, mas sim por influência do ensino. Em razão de ter uma significação educativa importante, deve-se observar com cuidado do que brincam as crianças:

O desenvolvimento dos jogos, tanto com respeito a seu argumento como a seu conteúdo, não ocorre de forma passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza *graças a direção dos adultos*, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas faces da realidade que se refletem depois no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. (ELKONIN, 1969, p. 513, grifos nossos, tradução nossa)

Dessa forma, presumimos pertinente realizar pesquisas voltadas para a educação infantil com o objetivo de entender como acontece o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, como condição para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças ou, como afirma Pasqualini (2013), é preciso compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir-a-ser desse desenvolvimento, que se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico.

Ao focar os impactos da brincadeira de papéis sobre o desenvolvimento psíquico, Elkonin (2009) deixa claro que essa atividade não é algo simples de ser desenvolvida pela criança nem é tão livre quanto parece; pois “[...] nesse movimento de assumir papéis, ser ao mesmo tempo eu e o outro e comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta”. Nas palavras diretas do autor, *o jogo é escola de conduta arbitrada*:

Há fundamento para supor que, ao representar um papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica sua conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica seu comportamento. [...] Claro que não é uma verificação consciente. [...] A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes no jogo. Aí está a origem da debilidade dessa função nascente; mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que *o jogo é escola de conduta arbitrada*. (ELKONIN, 2009, p. 420).

A conduta autorregulada⁵ é condição para a formação da próxima atividade que alçará a condição de *guia* do desenvolvimento psíquico, a atividade de estudo, que por sua vez é orientada a um resultado, um produto. Portanto:

[...] a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinqueado [na brincadeira], isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. (LEONTIEV, 2001, p. 64).

Isso permite perceber que a brincadeira infantil é fonte para a formação de novas atividades e novas formações psíquicas, com destaque à conduta autorregulada, que também é condição para a formação da atividade de estudo. Vale notar que a *idade escolar* é um período que ainda pertence à época da *infância*, pois ambos os períodos estão ligados pelo mesmo motivo, ou seja, o de compreender o mundo dos adultos. Assim, ocorre alternância entre o movimento de “fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe” e a brincadeira infantil, que se revela uma possibilidade para a formação embrionária dessa nova atividade.

Além da conduta autorregulada, Elkonin (1969) destaca outras contribuições da atividade lúdica protagonizada para o desenvolvimento psíquico:

No jogo se formam os *tipos mais elevados de percepção, de processo verbal, de imaginação, e se efetiva ao passo do pensamento objetivo a outras formas mais abstratas.*

No entanto, a enorme importância do jogo para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança só pode influenciar se ele tiver uma boa direção pedagógica. (ELKONIN, 1969, p. 514, grifos originais, tradução nossa).

Com o exposto, destaca-se a importância do ato de ensinar desde o início da escolarização da criança. Partindo da reflexão de que as crianças também fazem uso da brincadeira de papéis em outros lugares que não a escola, deve-se ter como norte a função e especificidade da educação escolar, isto é, a brincadeira realizada no âmbito escolar não pode (nem deve) ser igual à que a criança faz fora da escola; pois é preciso que seja uma brincadeira rica em conteúdo! Queremos dizer, com isso, que para que a brincadeira seja rica em conteúdo se faz necessário levar em consideração o modelo de sociedade atual, que é um modelo pautado na concentração e distribuição de renda de maneira desigual, ou seja, os

⁵ Esse conceito também pode ser encontrado como autodomínio da conduta, autocontrole da conduta, conduta arbitrada, dentre outros. Optamos por utilizar o termo conduta autorregulada. (PASQUALINI; ABRANTES, 2013).

alunos de escolas públicas advêm, na maioria das vezes, de condições de vida e educação precárias.

Buscamos, ao indicar que a brincadeira seja rica em conteúdo, que as crianças tenham acesso a conhecimentos historicamente sistematizados acerca da realidade social, que a conduzam para uma compreensão mais elaborada da realidade, ou seja, à interpretação da realidade em sua essência.

Não é esse, contudo, o caminho que a literatura acadêmica tem apontado. A brincadeira tornou-se alvo de interpretações naturalizantes, com a prática da brincadeira livre, sem planejamento por parte dos docentes e sem objetivos educativos. Brito (2013) torna evidente tal concepção ao defender que “[...] a brincadeira emerge da participação da criança, por meio de suas decisões e de suas escolhas”, apagando ou cerceando a presença do adulto no momento lúdico.

Encontramos em Elkonin (2009) um caminho alternativo para explorar novas possibilidades a partir do trabalho pedagógico com a brincadeira:

Na eleição do tema do jogo o pedagogo deve estimular os que dão a possibilidade de introduzir um conteúdo, sobre a base da qual seja possível a educação comunista. Quando as crianças trazem ao jogo reminiscências de relações já caducas, a tarefa do pedagogo consiste em fazê-lo novo por seu conteúdo. Deve pensar detidamente que relações devem ser substituídas para excluir do jogo tudo o que tenha influência educativa negativa. Na direção do jogo o pedagogo deve esforçar-se por saturar o papel com ações que caracterizam a atitude comunista do homem perante as outras pessoas e perante as coisas. Deve ajudar as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos no jogo, esforçando-se por conseguir que as regras de comportamento estejam, na medida do possível, ligadas ao papel pelo seu e não sejam apenas convencionais. Na direção do jogo o pedagogo também deve prestar atenção na distribuição dos papéis entre as crianças, cuidando para que não haja uniformidade. É indispensável fazer que as crianças menos ativas, que cumprem em geral papéis secundários, assumam papéis principais e estimular as crianças acostumadas a brincar nos papéis principais a cumprir também funções pouco importantes no jogo. Quando se elegem os acessórios para o jogo não se devem sobrecarregá-los com detalhes supérfluos; há que se limitar aos objetos indispensáveis e suficientes para cumprir as ações que se depreendem do papel dado. (ELKONIN, 1987, p. 123).

À luz dos fundamentos arrolados nesse capítulo e visando avançar na compreensão teórico-prática acerca das possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira de papéis, formulamos uma proposta de pesquisa de campo que será apresentada no próximo capítulo.

3 A PESQUISA DE CAMPO: OBJETIVOS, DELINEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Essa pesquisa, apoiada no referencial da psicologia histórico-cultural em unidade com a pedagogia histórico-crítica e tendo como horizonte a perspectiva de produzir indicativos para a docência na educação infantil, orienta-se pelo objetivo de investigar as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de brincadeira de papéis no contexto escolar. Tendo em vista esse objetivo, realizamos uma intervenção didática com uma turma de crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos). A opção por essa estratégia metodológica justifica-se por sua capacidade de colocar em movimento o fenômeno que se pretende investigar – no caso dessa pesquisa, as possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira de papéis.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e o parecer consubstanciado (anexo 3) com resultado favorável é o de número 1.546.517.

Foge aos objetivos desta pesquisa a análise dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, entretanto consideramos pertinente apresentar suas teses centrais, tendo como alicerce a brincadeira de papéis.

A função da escola, para a pedagogia histórico-crítica, movimenta-se entre a produção e a transmissão dos conhecimentos, com a finalidade de os seres humanos serem mais do que meros representantes do gênero; contudo não são quaisquer conteúdos que oportunizarão aos seres humanos a emancipação. Dessa forma, Saviani (2008) destaca a importância do *clássico* como síntese do conhecimento elaborado e afirma ainda que essa noção de clássico “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Ao processo educativo escolar, cabe a tarefa de organizar o ensino com o objetivo de desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos e disponibilizar instrumentos (conhecimento) para a constituição da consciência na luta pela transformação da realidade que se apresenta. Nas palavras de Dangió (2017, p. 93), partindo da ideia de Saviani (2000):

[...] a responsabilidade da escola pública é enaltecida não somente por sua atividade primordialmente educativa, mas também social, em razão da análise, em sua essência, da estrutura da sociedade na qual está inserida, considerando todas as suas multideterminações e características.

Pressupomos, a partir de Saviani (2000), que para o desenvolvimento da práxis educativa assertiva há que se considerar os momentos intermediários de mediação educativa no interior da prática social, a saber, a *prática social como ponto de partida, a problematização, a*

instrumentalização, a catarse e a prática social como ponto de chegada. Tais momentos não devem ser vistos como procedimentos diretos de ensino ou como percurso didático, mas sim como pilar que sustenta o conhecimento por parte do professor que busca assegurar um ensino eficaz.

Considerando a fundamentação da teoria da brincadeira de Elkonin apresentada no primeiro capítulo dessa dissertação, buscamos explorar as possibilidades de intervenção do professor diretamente na atividade de brincadeira e indiretamente em ações que ampliam o círculo de contatos da criança com determinadas esferas da prática social. Para tanto, elaboramos uma intervenção didática no formato de sequência didática que contemplou momentos destinados à brincadeira e articulados a ações pedagógicas que pudessem enriquecer o universo simbólico das crianças a respeito de uma determinada temática definida pela pesquisadora.

3.1 Delineamento metodológico da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de uma intervenção didática e contou com a participação de 11 (onze) crianças entre 4 e 5 anos de idade, alunos de uma mesma turma de um Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo.

A escola foi eleita como campo de pesquisa atendendo aos seguintes critérios: a) A escola deveria ser do sistema público de ensino; b) A turma deveria ter no máximo 15 alunos, de modo que se pudesse trabalhar com o grupo completo e não dividido; c) A professora deveria ser reconhecida na rede municipal de ensino por desempenhar um bom trabalho educativo com as crianças.

Para a coleta de dados, utilizamos a filmagem como instrumento de registro; sendo assim, os pais dos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1), autorizando a captação da imagem de seus filhos. A professora da turma e a gestora da unidade escolar assinaram um termo de autorização (anexo 2) para a pesquisa, pois não participaram diretamente do processo de coleta de dados.

Inicialmente, realizamos uma *observação piloto* (anexo 4) partindo de um roteiro previamente elaborado que teve como objetivos: familiarização entre turma e pesquisadora; avaliação geral do desenvolvimento das crianças; investigação sobre a ocorrência ou não de atividades de brincadeira (espontâneas ou propostas pela professora). Essa etapa teve duração de 5 (cinco) dias e os dados coletados foram registrado em diário de campo da pesquisa.

A segunda etapa da coleta consistiu na realização da sequência didática e foi realizada em 7 (sete) dias, nos horários de regência da professora titular da turma. Dessa forma, durante as aulas dos professores especialistas (aproximadamente cinco horas na semana), não participamos nem filmamos a ação didática. Coordenamos todo o processo a partir do registro da filmagem e elaborada uma síntese descritiva das ações propostas pela pesquisa, bem como a transcrição na íntegra dos momentos de brincadeira de papéis. Para a análise dos dados, utilizamos aproximadamente 25 (vinte e cinco) horas de filmagem de ação pedagógica com as crianças.

3.2. Caracterização geral da escola e sujeitos da pesquisa

A escola selecionada é intitulada CEIEF, Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e apresenta, de acordo com os dados do *Qedu 2015*⁶, localização urbana, 48 funcionários, 118 crianças atendidas pela educação infantil (dos 0 aos 5 anos) e 96 crianças atendidas no ensino fundamental I (dos 6 aos 10 anos). Cabe ressaltar que embora a escola esteja situada em área urbana, ela atende crianças moradoras da área rural, pois o bairro no qual se localiza possui acesso a duas rodovias. A escola apresenta um espaço físico privilegiado em comparação à realidade das unidades escolares do sistema público brasileiro: as salas de aula são grandes e arejadas; a área externa possui parques de areia e brinquedos variados; o pátio, no qual as crianças fazem suas refeições, é grande e permite que o recreio seja dirigido com jogos e brincadeiras com o apoio de monitores. A referida unidade conta, ainda, com um laboratório de informática com lousa digital, recurso bastante utilizado pelo corpo docente. As crianças que têm de 0 a 3 anos ficam período integral na escola e a partir desta idade passam a frequentar a escola por meio período. As turmas de educação infantil que ficam meio período na escola recebem as seguintes nomenclaturas: Maternal II, Primeira Etapa e Segunda Etapa.

Do universo da escola, elegemos uma turma de 1ª Etapa do período da manhã que possui 11 (onze) alunos com idades entre 4 e 5 anos, sendo quatro meninas (S1, S2, S3, S4) e sete meninos (S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11).

No que tange à caracterização das crianças que frequentam essa unidade escolar, tendo como fonte o Projeto Político Pedagógico, podemos constatar que em média trinta por cento

⁶ Qedu: portal on-line cujo objetivo é permitir que a sociedade acompanhe a qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras.

dos estudantes são conveniados ao programa social Bolsa Família, seus familiares atuam como operários e trabalhadores rurais e possuem renda média mensal de um salário mínimo e meio.

Fomos bem recebidos por toda a equipe da unidade escolar e logo no primeiro dia a professora da turma conversou conosco por um período de aproximadamente duas horas sobre o grupo selecionado. Cabe ressaltar que atuamos anteriormente nessa escola como coordenadora pedagógica pelo período de um ano, sendo assim já possuíamos uma relação próxima com a realidade da unidade escolar, grupo de professores e com a equipe gestora.

3.3 Política educacional do município

O município que concedeu autorização para a realização da pesquisa atende 13.125 estudantes na Educação Infantil, de acordo com o *Censo Escolar 2014* (INEP), em um universo de 97 escolas com 450 professores efetivos e habilitados para exercer a docência nesse nível que atende crianças a partir de três anos de idade. Dessas crianças, 6.826 frequentam pré-escola e possuem professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e 6.299 frequentam creche e ficam, em um dos períodos do dia, sob a responsabilidade de outros educadores, denominados pela rede municipal de ensino de monitores.

Consideramos adequada a presença de professores nas creches (para atendimento de crianças de 0 a 3 anos), uma vez que o agente especializado, responsável por contribuir direta e indiretamente para o desenvolvimento dos educandos, desde a mais tenra idade, é o professor. Nesse município, o fator que impossibilitou o ingresso de professores nas creches foi financeiro.

No que se refere à demanda, qualquer criança que busque matrícula nas pré-escolas públicas do município pode encontrar vaga em uma das 79 escolas que atendem essa faixa etária, entretanto, em relação à criança que busca vaga nas creches públicas do município, há demanda reprimida por 1.416 vagas.

A jornada de trabalho para professores de educação infantil é de 30 (trinta) horas-aulas semanais, sendo 20 (vinte) horas-aulas de regência, 7 (sete) horas-aulas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC e 3 (três) horas-aulas de trabalho pedagógico livre – HTPL. Essas últimas são utilizadas pelo profissional para planejamento de trabalho, avaliação do conteúdo trabalhado e registro nos documentos oficiais do município. Os docentes contam, ainda, com 4 (quatro) reuniões pedagógicas no decorrer do ano letivo para tratar da aprendizagem dos educandos e estabelecer metas para o ensino dos conteúdos.

No tocante ao salário⁷ dos profissionais diretamente envolvidos com a educação infantil nessa rede de ensino, os monitores atuam 8 horas diárias e recebem R\$1495,98 como salário base; os professores de educação infantil recebem R\$2208,96 como salário base pela jornada supracitada.

No que se refere ao plano de carreira, os docentes contam com a possibilidade de mudar de nível, progressivamente, como resultado de tempo de serviço e, também, de acordo com a seguinte titulação:

- a) Nível I – Professor com habilitação específica, obtida em curso de nível médio, na modalidade normal (Magistério).
- b) Nível II – Professor com habilitação específica de grau superior correspondente à Licenciatura Plena (Pedagogia e/ou Normal Superior).
- c) Nível III – Curso de Especialização em nível superior, tendo duração mínima de 120 (cento e vinte) horas e/ou certificado de “Lato-Sensu”.
- d) Nível IV – Título Específico de Pós-Graduação (Mestrado).
- e) Nível V – Título Específico de Pós-Graduação (Doutorado).

A rede municipal de ensino vem passando por um movimento de construção coletiva do currículo da educação infantil e do ensino fundamental desde 2013, momento em que a gestão trouxe como referência para a rede municipal de ensino a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Nesse sentido, a secretaria municipal de educação tem trabalhado com avaliações de conteúdos curriculares desde a educação infantil até o ensino fundamental I. O processo avaliativo a que as crianças de educação infantil estão submetidas atende aos moldes da Provinha Brasil, avaliando conteúdos de leitura, escrita e matemática nas turmas de 1ª e 2ª etapa.

Faz-se necessária essa contextualização em razão de que a natureza das atividades que as crianças realizam se modificaram na unidade escolar observada. A título de exemplo, as crianças realizam atividades de múltipla escolha com conteúdos de leitura e escrita como familiarização com a avaliação, dado que foi observado no momento da pesquisa intitulado *Observação piloto*.

O processo avaliativo na educação infantil é uma temática que não se encontra no bojo da discussão desta dissertação de mestrado, entretanto consideramos inegável o impacto que as avaliações externas causaram na organização e estrutura das práticas docentes, o que

⁷ Informações retiradas do site oficial da prefeitura.

mobilizou professores da rede municipal a reestruturarem as ações em sala de aula visando como fim o êxito nas avaliações externas.

Em termos de carga horária de ensino, os estudantes da rede municipal de ensino, conforme Resolução SME nº 05/2013 de 18 de julho de 2013 (que dispõe sobre o Quadro Curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos), têm 9 horas/aula de *Linguagem Verbal*; 6 horas/aula de *Linguagem Matemática*; 5 horas/aula de *Natureza e Sociedade* – que engloba conceitos iniciais das áreas de Ciências, História e Geografia; 3 horas/aula de *Cultura Corporal de Movimento* – que engloba conceitos iniciais da Educação Física; e 2 horas/aula de *Arte* por semana.

As áreas de *Cultura Corporal de Movimento* e *Arte* são realizadas por professor especialista. Sendo assim, os alunos têm aulas com três professores diferentes durante a semana: a professora polivalente titular da classe, a professora de *Arte* e a professora de *Cultura Corporal de Movimento*.

3.4. Planejamento da sequência didática

Tendo em vista o objetivo de investigar as possibilidades de intervenção pedagógica na atividade de brincadeira de papéis, foi proposta uma sequência didática de trabalho com as crianças contemplando: a) ações pedagógicas encadeadas com a finalidade de enriquecer o universo simbólico das crianças a respeito de temática selecionada pela pesquisadora; b) momentos destinados à brincadeira protagonizada no início e no final da intervenção, visando avaliar o desenrolar do enredo lúdico.

Para a eleição da temática consideramos os parâmetros teóricos da teoria histórico-cultural da brincadeira de papéis e os dados coletados na fase de observação piloto, tendo sido também um fator importante na escolha a nossa experiência anterior como professora de educação infantil. Tendo como referência a teoria de Elkonin (2009), compreendemos o tema como o campo da realidade reconstituído pelas crianças e o argumento da brincadeira como o conteúdo reconstituído pelas crianças a partir das relações sociais e de trabalho que os adultos estabelecem, o que coloca em movimento o tema da brincadeira.

Considerando-se os parâmetros teóricos da teoria histórico-cultural da brincadeira de papéis e os dados coletados na fase de observação piloto, elegemos a temática “restaurante⁸”,

⁸ Foi também um fator importante na escolha a experiência anterior da pesquisadora principal como professora de educação infantil.

representativa de uma prática cultural de alimentação em estabelecimento comercial, com divisão racional e hierárquica do trabalho e atendimento ao público, oferecendo, portanto, modelos de funções sociais complementares que podem ser objeto de reconstituição lúdica na brincadeira infantil. Nessa temática, haveria a possibilidade de proporcionar às crianças o conhecimento da atividade laboral do(a) cozinheiro(a), ajudante de cozinha, garçom/garçonete, *maitrê*, gerente, caixa, entre outros, além da atividade de consumo/alimentação do cliente no contexto do restaurante. Na presente pesquisa, considerando a avaliação geral do repertório das crianças, decidimos focalizar os papéis de *cozinheiro(a)*, *garçom/garçonete* e *cliente*, explorando ações socialmente necessárias para se garantir a satisfação da necessidade de alimentação das pessoas.

A temática foi pensada levando em consideração a situação social de desenvolvimento em que as crianças desse grupo se encontram, bem como a atividade-guia desse período e a realidade territorial da qual fazem parte. O grupo de crianças selecionadas para essa pesquisa reside em bairro não comercial, de modo que nos arredores de suas moradias não havia nenhum restaurante. Pela caracterização socioeconômica do grupo, trata-se de crianças que, de modo geral, não frequentam estabelecimentos dessa natureza na condição de clientes. Sendo o compromisso político de a Educação Escolar oferecer condições além do que é corriqueiro para seus estudantes, consideramos pertinente tal temática por possibilitar o acesso das crianças a esse ambiente social, embora tendo clareza dos limites de abordá-la no âmbito da prestação de serviços de ordem capitalista, sem a possibilidade, nos limites do tempo da pesquisa, de problematizar as relações de assalariamento e propriedade de meios de produção e oferecer modelos alternativos de relações sociais e de trabalho.

A organização do trabalho pedagógico com a temática “restaurante” previu momentos de brincadeiras no início e ao final da sequência didática, com a finalidade de possibilitar a comparação do argumento da brincadeira (com destaque ao conteúdo dos papéis e sua evolução) após a realização com as crianças de ações que ampliassem seu conhecimento e repertório acerca do conteúdo. Com isso, buscamos elucidar o impacto de ações pedagógicas que intervêm indiretamente na brincadeira, bem como explorar as possibilidades de intervenção direta da pesquisadora-professora na atividade lúdica.

A elaboração da sequência didática foi dividida em sessões e para cada uma foram elencadas ações, objetivos e a área do conhecimento⁹ relacionada diretamente ou

⁹ É importante frisar que a área do conhecimento costuma ser diferente de acordo com a cidade ou estado. A nomenclatura de cada área adotada nesta pesquisa faz referência ao currículo utilizado pelas escolas públicas do município em que a pesquisa foi desenvolvida.

indiretamente com o conteúdo e os procedimentos. As ações que compuseram a sequência didática estabeleceram relação direta com a temática, atendendo ao objetivo de enriquecer o repertório do grupo em termos do conteúdo propriamente dito, intervindo, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da linguagem oral, linguagem escrita e resolução de problemas. Apresentamos, a seguir, o planejamento da sequência didática.

SESSÃO 1				
AÇÃO	Roda de conversa.	Desenho do restaurante.	Apresentação de materiais.	Brincadeira de papéis.
OBJETIVO	Levantar conhecimento prévio das crianças.	Familiarizar e despertar o interesse das crianças sobre a temática.	Promover o interesse das crianças sobre a temática.	Analisar a brincadeira de papéis que emerge de forma espontânea.
ÁREA DO CONHECIMENTO (CURRÍCULO)	Linguagem verbal.			Linguagem verbal e <i>indivíduo e sociedade</i> ¹⁰ .
PROCEDIMENTOS	<p>Realizaremos uma roda de conversa para explanar às crianças a forma de trabalho pedagógico desta semana. Em roda, as crianças serão questionadas quanto: quem conhece, frequentou ou já viu algum restaurante. Questionaremos também se alguma criança sabe o que acontece no restaurante e o que as pessoas costumam fazer neste lugar. Caso as crianças não apresentem conhecimentos prévios sobre o tema, será descrito, de modo geral, o que é um restaurante.</p> <p>Em seguida, será solicitado às crianças que desenhem um restaurante a partir do conteúdo discutido em roda de conversa, para que se verifique o entendimento acerca da temática.</p> <p>Após a realização do desenho, apresentaremos às crianças materiais como pratos, talheres e copos descartáveis e cardápios, e será sugerido que brinquem utilizando tais materiais com a finalidade de se observar a organização do espaço, a utilização dos objetos e o desenvolvimento da brincadeira de modo geral.</p>			

SESSÃO 2	
AÇÃO	Sessão de cinema – filme <i>Ratatouille</i> .
OBJETIVO	Apresentar às crianças um filme que aborde a temática para enriquecer o conteúdo a ser desenvolvido.
ÁREA DO CONHECIMENTO	Linguagem verbal.

¹⁰ A brincadeira de papéis não possui um conteúdo direto ligado a ele no currículo escolar, sendo assim, a partir desta temática utilizada, os conteúdos a que fazem referência organizam-se na área da linguagem verbal, pelo fato de as crianças adequarem sua fala de acordo com os papéis desempenhados e a aprendizagem de novo vocabulário. e a área de *Indivíduo e Sociedade* por abordar relações de trabalho e relações entre as pessoas.

(CURRÍCULO)	
PROCEDIMENTOS	<p>Apresentaremos às crianças o filme “<i>Ratatouille</i>”, que trata da história de Remy, um rato que reside em Paris e possui, além de um sofisticado paladar, o sonho de se tornar um chef de cozinha e desfrutar das diversas obras da arte culinária. Quando Remy se acha dentro de um dos restaurantes mais finos de Paris, ele decide transformar seu sonho em realidade.</p> <p>Durante a exibição do filme, apontaremos às crianças os principais elementos da história que se relacionam com a temática, objeto da sequência didática.</p>

SESSÃO 3		
AÇÃO	Roda de conversa.	Brincadeira de papéis.
OBJETIVO	Verificar o progresso da temática em situação de brincadeira de papéis a partir de um conteúdo desenvolvido anteriormente.	
ÁREA DO CONHECIMENTO (CURRÍCULO)	Linguagem verbal.	Linguagem verbal e <i>indivíduo e sociedade</i> .
PROCEDIMENTOS	<p>Realizaremos uma roda de conversa com a finalidade de resgatar os aspectos observados durante o filme no dia anterior.</p> <p>Em seguida, ofereceremos para as crianças os mesmo objetos utilizados na brincadeira da primeira sessão para verificar se, a partir dos aspectos observados no filme, haverá ou não evolução na organização da brincadeira e no desenvolvimento dos papéis.</p>	

SESSÃO 4				
AÇÃO	Roda de conversa.	Elaboração da lista de palavras.	Elaboração do roteiro de entrevista.	Canção Vira-virou.
OBJETIVOS	Retomar a temática da brincadeira com as crianças.	Enriquecer a temática a partir da sistematização de objetos que fazem parte de um restaurante.	Enriquecer a temática a partir do diálogo com uma profissional que trabalha com a preparação dos alimentos consumidos na escola.	Cantar utilizando gestos referentes aos objetos da temática.
ÁREA DO CONHECIMENTO	Linguagem verbal.	Linguagem verbal.	<i>Linguagem verbal e</i>	<i>Linguagem verbal e</i>

(CURRÍCULO)			<i>Indivíduo e Sociedade</i> ¹¹ .	<i>Cultura corporal de movimento</i> ¹² .
PROCEDIMENTOS	<p>Realizaremos uma roda de conversa com o objetivo de captar a percepção das crianças acerca da brincadeira de papéis com a temática restaurante, investigando se estão construindo sentido com relação aos papéis ou se ainda estão ligadas a ações isoladas. Em seguida, retomaremos o enredo do filme com as crianças, com o intento de produzir uma lista dos itens contidos em um restaurante. A produção da escrita será coletiva e a pesquisadora será a escriba dos itens apontados pelas crianças. Este momento será aproveitado para estabelecer a relação grafema/fonema das palavras escritas. Dando continuidade, será proposto ao grupo elaborar algumas questões para entrevistar a cozinheira da escola, com o intuito de conhecer como ocorre o preparo dos alimentos antes de serem servidos, a organização da cozinha e os principais hábitos de higiene ao se manusear os alimentos. Como última ação pedagógica deste dia, apresentaremos às crianças a música “Vira-Virou” do grupo Triii. Esta música traz, como coreografia, gestos feitos a partir de objetos utilizados para cozinhar.</p> <p>Letra da Música Vira-Virou do Grupo Triii:</p> <p><i>Viro uma caneca</i> <i>Uma chaleira</i> <i>Uma colherinha e um colherão</i> <i>Um prato raso</i> <i>Um prato fundo</i> <i>Viro um garfinho</i> <i>E um facão</i> <i>Viro um saleiro</i> <i>Açucareiro</i> <i>E uma panela que faz feijão</i> <i>OOOOOO viro, vira, virou</i></p>			

SESSÃO 5		
AÇÃO	Roda de conversa.	Entrevista com a cozinheira da escola.
OBJETIVOS	Retomar o roteiro da entrevista.	Apresentar às crianças a organização da cozinha da escola.
ÁREA DO CONHECIMENTO (CURRÍCULO)	Linguagem verbal.	<i>Linguagem verbal e Indivíduo e Sociedade.</i>
PROCEDIMENTOS	Realizaremos uma roda de conversa com o grupo para retomar as questões elaboradas no dia anterior para a entrevista.	

¹¹ Sobre a elaboração da entrevista, o conteúdo central desta ação encontra-se na área da Linguagem Verbal; a área de Indivíduo e Sociedade aparece como pano de fundo na conversa com a cozinheira da escola.

¹² Na apresentação da música Vira-Virou, o foco de aprendizagem também é a Linguagem Verbal devido ao ensino de vocabulário referente à temática, entretanto a música possui uma coreografia em que as crianças precisam representar com seu corpo os utensílios de cozinha citados na canção, sendo assim, a área de Cultura Corporal de Movimento aparece implícita na ação.

	<p>Em seguida, as crianças seguirão o roteiro elaborado coletivamente para entrevistar a cozinheira da escola. Pretendemos com esta ação estimular as crianças à adequação da linguagem para a realização da entrevista, utilizando o vocabulário corretamente, a partir do roteiro elaborado coletivamente em sala.</p> <p>Ao final da entrevista, de volta à sala de aula, realizaremos uma nova roda de conversa para discutir sobre as respostas dadas pela cozinheira da escola, com o objetivo de salientar a organização da cozinha para o preparo dos alimentos, bem como a higiene da cozinheira e do local.</p>
--	---

SESSÃO 6		
AÇÃO	Roda de conversa.	Visita ao restaurante.
OBJETIVOS	Relembrar aspectos que as crianças deverão observar na visita ao restaurante.	Visitar um restaurante conhecido da cidade para observar a dinâmica do local.
ÁREA DO CONHECIMENTO (CURRÍCULO)	Linguagem verbal.	Linguagem verbal e <i>indivíduo e sociedade</i> ¹³ .
PROCEDIMENTOS	<p>Realizaremos uma roda de conversa para aclarar o objetivo da visita ao restaurante.</p> <p>Durante a visita, as crianças acompanharão o funcionamento de um restaurante, desde o preparo dos alimentos até o servir das refeições e o pagamento pelo serviço prestado.</p> <p>Ao retornar para a escola, solicitaremos às crianças para que façam um novo desenho de um restaurante com a finalidade de observar se houve evolução no que tange à compreensão da temática por parte das crianças.</p>	

¹³ A essência da visita ao restaurante será observar o funcionamento do estabelecimento e, para isso, as crianças poderão fazer perguntas à proprietária do restaurante. Nesse sentido, a principal área do conhecimento é a Linguagem Verbal, pois as crianças deverão elaborar as perguntas a serem feitas na visita e adequar a fala ao perguntar. Todavia, por se tratar de uma visita a um restaurante, a área de Indivíduo e Sociedade também ganha espaço nesta ação.

SESSÃO 7			
AÇÃO	Vídeos ilustrativos sobre a temática.	Brincadeira de papéis.	Roda de conversa.
OBJETIVOS	Apresentar para as crianças vídeos ilustrativos de outros tipos de restaurante, bem como uma animação que aborda a elaboração de uma brincadeira de papéis de restaurante.	Verificar o momento de brincadeira para investigar se houve evolução no que diz respeito à organização da brincadeira e do desenvolvimento dos papéis na brincadeira.	Retomar as ações pedagógicas da semana e finalizar a sequência.
ÁREA DO CONHECIMENTO (CURRÍCULO)	Linguagem verbal.	Linguagem verbal e <i>indivíduo e sociedade.</i>	Linguagem verbal.
PROCEDIMENTOS	<p>Apresentaremos às crianças três vídeos que abordam a temática restaurante: “Por dentro do hospital – a cozinha do Einstein”, “Cozinha vegetariana – Shiva Vege” e “Um restaurante divertido”. Durante a exibição de cada vídeo, questionaremos as crianças a respeito do que aprendemos até o presente momento com a finalidade de comparar diferentes tipos de restaurantes e de evidenciar as diferentes formas de trabalho existentes em um restaurante.</p> <p>Em seguida, realizaremos uma roda de conversa para sistematizar o conteúdo visto nos últimos dias e para explanar o último momento de brincadeira a ser realizado partindo da temática. Neste momento será explicado às crianças que elas deverão se organizar para brincar utilizando os materiais conhecidos anteriormente e utilizados na segunda-feira e na quarta-feira.</p> <p>Ao final da brincadeira realizaremos uma roda de conversa para encerrar os dias de ação didática.</p>		

Cabe ressaltar que foi uma preocupação da pesquisa oferecer como ações didáticas o trabalho com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, conforme apontado no quadro de planejamento didático, considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento dos argumentos lúdicos. A linguagem é uma função psíquica superior e, nas palavras de Martins:

Graças ao desenvolvimento da linguagem, requerido pela natureza da atividade humana, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la cognitivamente por meio de palavras. Dessa superação resulta a

possibilidade para a construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do *pensamento*. (MARTINS, 2013, p. 47).

Mukhina (1996) ao abordar a linguagem, sintetiza em *situacional e contextual*. De acordo com a autora, a situacional “[...] é constituída pelas perguntas que surgem motivadas por uma atividade, um objeto ou um fenômeno novo e pelas respostas subsequentes” e “[...] é perfeitamente compreendida pelos interlocutores, mas geralmente não o é pelos que se encontram à margem da situação” (MUKHINA, 1996, p. 238). Já a linguagem contextual descreve a situação com exposição clara e riqueza de detalhes, o que permite que qualquer pessoa compreenda a situação sem fazer parte dela.

A educação escolar deve oferecer aos estudantes momentos em que seja necessário adequar a fala para expor um ponto de vista, argumento ou questionamento. Desse modo, a sequência didática teve como objetivo de umas das ações a elaboração de um roteiro de entrevista que pudesse ser seguido pelas crianças na conversa com profissionais atuantes na temática escolhida pela pesquisadora.

Outro aspecto levado em consideração ao planejar a sequência didática foi proporcionar às crianças momentos para o registro, por meio do desenho, de suas representações pessoais de um restaurante. Ao propor para a criança que represente, pelo desenho, a realidade objetiva, colabora-se para o processo de formação das premissas da escrita. Futuramente, a partir de condições adequadas de ensino, a criança passará a estabelecer relações entre as letras e os sons que representam nas palavras, pois a escrita é um símbolo de segunda ordem, ou seja, não estabelece relação direta com o objeto representado, mas sim com a palavra que designa. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 140), “[...] do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala”. De acordo com Dangiô e Martins (2015, p.218-9):

O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio do sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, tanto Vigotsky (1995; 1997; 2001) quanto Luria (1981; 2001) consideram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança.

Buscamos, então, com essa sequência didática, além de enriquecer o universo das crianças em relação à temática de restaurante, proporcionar também situações pontuais de

ensino de conteúdos escolares que incidem diretamente no desenvolvimento da linguagem, função psíquica de grande importância para o desenvolvimento humano.

É fundamental também destacar que a temática da brincadeira configura-se como expressão particular das relações mais gerais que determinam a atividade produtiva na sociedade, o que coloca em tela o conceito de trabalho. A categoria trabalho não foi apresentada como conteúdo para as crianças de forma direta, mas foi pano de fundo em diferentes cenários da sequência didática, como será possível perceber na apresentação dos resultados. A entrevista com a merendeira, por exemplo, que compõe a sessão 5, envolveu a formulação de perguntas sobre os procedimentos de condução profissional da cozinha da escola. Ademais, as crianças também demonstraram interesse em descobrir se a cozinheira era satisfeita em sua atuação profissional.

A criança pequena, no processo de elaboração da realidade objetiva, percebe o ambiente que a rodeia, ainda que sem compreender totalmente as relações ali presentes. A educação infantil, ao permitir o contato das crianças com os elementos fundamentais da sociedade, possibilita o desenvolvimento psíquico para que a imagem subjetiva elaborada da realidade objetiva pelas crianças seja o mais genuína possível. Grosso modo, permite-se que a criança compreenda com mais clareza a realidade que a rodeia:

[...] educação infantil deve criar condições para que as crianças conheçam e compreendam – de acordo com as possibilidades do período de seu desenvolvimento – o modo de organização da vida social de sua sociedade, percebendo que este se diferencia de outras formas de sociabilidade em épocas e contextos históricos distintos e reconhecendo o ser humano como sujeito histórico e agente transformador da realidade, comprometendo-se com as experiências acumuladas pela humanidade. (PASQUALINI, TSUHAKO, 2016, p. 336)

4 RESULTADOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Organizamos a apresentação dos resultados em dois momentos, referentes à observação piloto e à realização da sequência didática. Optamos por apresentar a síntese descritiva da observação e da aplicação da sequência didática, com transcrição na íntegra das atas dos momentos de brincadeira, dada à relevância desses dados para a apreensão do objeto de investigação.

4.1. Observação piloto

A observação-piloto teve duração de cinco dias, tendo início na quarta-feira de uma semana e término na terça-feira da semana seguinte. Na conversa inicial com a professora, esta esclareceu sobre as tarefas que as crianças realizam em sala, bem como mencionou os alunos que apresentam maior dificuldade em sua realização.

Sobre a rotina, a professora relatou que com grande frequência conta ou lê histórias previamente selecionadas por ela e pontuou a ocorrência de brincadeiras, sendo de papéis ou não. Relatou ainda que quando ocorrem, espontaneamente, brincadeiras de papéis, o tema sempre é “Casinha” e os papéis são delimitados pelas meninas, mais especificamente S3 e S1, e os meninos sem hesitar “obedecem”.

Na rotina da turma, observamos o predomínio de tarefas escolares, articuladas ao currículo do município, que não eram desafiadoras para as crianças por se tratarem de atividades de reprodução mecânica de traçado de letras e coordenação motora. Registramos apenas uma situação de brincadeira de papéis proposta pela professora, não previamente planejada, com o propósito de ocupar as crianças (e “liberar” a profissional para realização de outras ações), sem intervenção nem observação. Nessa ocasião, a professora deu peças de encaixe para os meninos e um baú de brinquedos para as meninas, o que explicita a divisão dos brinquedos por gênero. No baú havia ferramentas, carrinhos, bichinhos de pelúcia, bonecas, bolsas etc. Após a entrega dos brinquedos, os grupos de meninos e meninas apartaram-se e não se misturaram novamente. Percebemos que enquanto as crianças brincavam, por aproximadamente 40 minutos, a professora simultaneamente elaborava o planejamento da semana subsequente e observava a turma de modo a garantir a segurança física de todos.

S1 brincou de arrumar o cabelo da boneca; S3 brincou de consertar coisas com uma furadeira, mas o “instrumento” não era usado para furar e sim para consertar; S2 brincou de cortar coisas com um serrote. Os meninos, de forma geral, brincaram em grupos maiores e montaram prédios e carros com as peças de encaixe.

S1 e S3 pegaram as bolsas e duas bonecas e brincaram de “passear na cidade”, fato interessante devido à escola estar localizada em área bem periférica da cidade, próximo à zona rural. As meninas, de uma forma ou de outra, acabavam brincando com o tema “casinha” ou “mamãe-filhinha”. Por vezes, entravam umas nos temas das outras e pegavam objetos que pertenciam a outro grupo de meninas. A criança S4 brincou sozinha o tempo todo, ficando com poucos brinquedos, pois as demais meninas pegavam-nos para brincar e ela não conseguia segurá-los para si. Sendo assim, sobravam para ela os brinquedos que nenhuma das meninas queria, como o caminhão de bombeiro e algumas carcaças de carrinho.

Como primeira constatação analítica, observamos, no tocante ao nível de desenvolvimento da brincadeira, a reprodução de ações isoladas e ausência de encadeamento/continuidade tanto no plano individual quanto coletivo, não configurando, portanto, brincadeira coletiva.

4.2. Síntese descritiva da sequência didática e atas das brincadeiras

4.2.1. Primeira sessão

A professora da sala iniciou o dia conversando com as crianças sobre a semana que estava começando e o que teria de diferente das demais. Explicou para as crianças que havia chegado o momento de realizar atividades com a pesquisadora e que, para isso, ela permaneceria na secretaria da escola e que a pesquisadora seria a professora da turma.

Em seguida, explicou que as atividades de rotina, tais como calendário, chamada e tarefa de casa deveriam ser feitos à maneira da pesquisadora naquela semana. As crianças compreenderam e perguntaram se veriam a professora durante a semana e a mesma disse que sim, pois estaria na escola.

Assim que a professora saiu da sala, organizamos as crianças sentadas em círculo no chão para que pudessem realizar a primeira roda de conversa. Nesta, iniciamos dizendo que fariam atividades um pouco diferentes do que estavam acostumados e que iriam conversar bastante. Notamos que as crianças falavam coisas aleatórias, como o nome de seu cachorro/animal de estimação ou quantos irmãos tinham.

Questionamos as crianças se já haviam ido a algum restaurante e o que conheciam daquele lugar específico. A maioria da turma não conhecia nenhum, com exceção da criança S11, cujo pai trabalha em um restaurante no shopping da cidade.

Em seguida, pedimos para que cada um representasse em uma folha, com um desenho, o que conhecia por restaurante. Os desenhos, de modo geral, ficaram restritos a alguns objetos, como mesas e cadeiras, e algumas crianças desenharam uma casa para representar o restaurante. Não apareceram elementos dos papéis sociais que existem nesse tema, como garçom, cozinheiro, cliente, entre outros. Durante a confecção do desenho as crianças perguntaram com frequência se o desenho estava bonito. Nesse primeiro desenho, pediram para que escrevêssemos na lousa a palavra RESTAURANTE, para que pudessem copiar na parte de cima da folha e todos copiaram.

Ao final dessa atividade, propusemos o primeiro momento de brincadeira com objetos que faziam referência ao tema “restaurante”. A utilização dos brinquedos temáticos como disparadores da brincadeira de papéis apoiou-se na análise de Elkonin (2009), a respeito da importância desse tipo de objeto na gênese e formação da brincadeira.

ATA 1

P¹⁴: Então, voltando agora do recreio, a tia trouxe algumas coisas¹⁵! O que está aqui que vocês conseguem enxergar?

A¹⁶: Copo, faca, garfo, colher...

P: Mas dá uma olhada ali, tem uns papéis ali em cima.

S10: Cardápio!

P: Ah, pode ser um cardápio!

P: Então o que a gente vai fazer agora é se organizar pra gente brincar com aquilo que tem.

S10: Fazer o que, tia?

P: Nós vamos fazer uma brincadeira. Do que a gente pode brincar com isso?

S3: Salão!

P: De salão? Como assim, de salão?

S2: De salão de beleza.

P: Com pratinho, garfo e faca, taças e esses papéis que o S10 disse que é cardápio, do que dá pra gente brincar com isso?

S6: De restaurante.

P: Então pode ser! Vamos brincar de restaurante. Vamos lá pegar as coisas, então?

P: Devagarzinho pra gente brincar.

S10: Tia, não tem mais copos?

P: Copo tem só um pouquinho. Como que a gente pode fazer então pra todo mundo usar os copos? O que vocês acham?

¹⁴ Pesquisadora.

¹⁵ Pratos descartáveis, talheres descartáveis, copos descartáveis, cardápios de pizzaria e cupcakes.

¹⁶ Alunos em conjunto.

P: Vamos montar pra cá, olha. O que vocês querem montar, a mesa do restaurante?

S3: É!

P: Então vamos montar aqui, nas mesinhas de vocês. Pode ser?

A: Pode!

P: Então vamos lá!

S10: Pode pegar mais coisas?

P: Pode!

S11: Tem que tomar cuidado com a faca pra não machucar, né tia?

P: É.

Ao apresentarmos para as crianças os objetos lúdicos, notamos que a princípio não faziam sentido para elas nem os utilizavam com referência ao tema, ou seja, ao introduzirmos tais objetos para o grupo, algumas crianças brincaram com as facas como se fossem aviões, outras retiraram todos os garfos da roda para brincar de manuseá-los livremente. Ao final dessa atividade coletiva, solicitamos para que as crianças organizassem a sala para ir embora.

4.2.2. Segunda sessão

Exibimos para a turma o filme “*Ratatouille*” com o objetivo de despertar o interesse para o tema e produzir motivo para o conteúdo, bem como direcionar o olhar do grupo para aspectos da temática que o filme aborda como, por exemplo, o procedimento das ações desempenhadas por cada personagem, o uso dos objetos referentes à temática, as funções desempenhadas pelos personagens e a estrutura do restaurante do filme. As crianças permaneceram atentas ao filme e demonstraram bastante curiosidade pelo personagem que é crítico culinário e pelo que ele fazia como profissional.

4.2.3. Terceira sessão

Nesse dia realizamos uma roda de conversa sobre o filme assistido e, em seguida, as crianças brincaram novamente com os objetos que levamos.

Durante a roda da conversa, questionamos a turma sobre aspectos pontuados durante a sessão de filme como, por exemplo: Por que todo mundo se assusta quando descobre que é o ratinho o cozinheiro do filme? Poderia haver um ratinho cozinhando em um restaurante de verdade? O que tem no restaurante do filme? O que tem na cozinha do restaurante? Como o garçom se veste? Como o cozinheiro se veste? O que o garçom faz no restaurante? O que o cozinheiro faz no restaurante? Por que havia um jornalista que ia com frequência ao restaurante?

As crianças foram respondendo os questionamentos, trazendo elementos do filme como, por exemplo, detalhes da roupa dos garçons e dos que trabalhavam na cozinha.

Em seguida, orientamos as crianças sobre o momento de brincadeira de restaurante que iriam realizar, utilizando os objetos apresentados no primeiro dia.

ATA 2

P: Oh, vamos organizar então. Vamos montar algumas mesas de restaurante. Ontem a gente assistiu ao filme e o que a gente observou? Que algumas pessoas eram os garçons...

S11: A gente vai ficar sem copo?

P: Então, copo a tia trouxe só um pouquinho.

A pesquisadora diz, fazendo gestos com as mãos: Gente, agora presta atenção aqui!

P: Ontem, quando a gente assistiu ao filme a gente viu que algumas pessoas eram garçons, outras pessoas cozinhavam, outras eram clientes do restaurante. Ou todo mundo era garçom?

S10: Todo mundo não era garçom não! E só tinha um chefe.

P: Então o que a gente vai fazer? Não pode todo mundo ficar com tudo, senão a gente não consegue brincar e fica desorganizado.

P: Então a gente pode fazer assim, algumas crianças podem ser os garçons. Quem, por exemplo?

S7: Eu!

S9: Eu!

P: Então vêm cá vocês. Todos os cardápios que estão com os amigos vão ficar com o S9 e com o S7 porque eles é que vão ser os garçons.

P: Quem vai fazer a comida?

S3 (*Diz, referindo-se ao S9 e ao S7*): Eles.

P: Eles vão servir as mesas, fazer a comida... Não é muita coisa gente?

Todas as crianças riem.

P: Então quem pode fazer a comida?

S2: Eu!

S1: Eu!

S10: É, o S2!

P: Então vem aqui comigo. Então vocês vão ser as cozinheiras.

P: Onde é que a gente pode montar a cozinha aqui?

S3: Ali oh, onde estão as mesas.

P: Então vamos montar aqui e vocês ficam aqui, combinado?

P: Oh gente, elas perguntaram assim “Tia, e as nossas coisas?”. Do que elas vão precisar?

A: De garfo, de colher...

P: E do que mais? Onde a gente cozinha?

S9: De panela!

P: Hum, e a gente tem panela aqui?

A: Não!

P: Então nós vamos ter que fazer de conta. O que a gente pode usar pra fazer de conta que é a panela?

S3: Os pratinhos.

P: Então vamos emprestar pratinhos.

P: O restante de vocês serão os clientes. Então vamos ajeitar aqui. Os clientes vão precisar de prato, garfo, faca e copo.

Nesse momento, a criança S3 decide que vai cozinhar e não mais ser cliente do restaurante, então muda de lugar.

P: Agora, quem é cliente vai chegar no restaurante. Então vamos lá que vocês vão chegar de um outro lugar.

P: Tudo pronto? Então agora o restaurante da 1ª Etapa de faz de conta vai abrir! Ele vai começar a funcionar, os clientes vão chegar e aí o que fazem os garçons?

S7: Vamos passar perguntando.

P: Vai lá então!

Nesse momento, as crianças que estão sendo os clientes conversam entre si olhando as imagens do cardápio para escolher o que querem comer.

P: Já escolheram? Então agora o garçom vai lá na cozinha e avisa o que eles vão querer pra quem trabalha na cozinha começar a preparar.

P: O S7 fala assim pra S1 que o S10 vai querer comer uma pizza, aí você pega o cardápio e leva pro cliente S6 que ainda não recebeu o cardápio pra escolher o que vai comer, ele ainda não foi atendido.

P: O S2, você trabalha na cozinha, você tem que esperar.

S2: Não, é que eu fui levar o cardápio.

P: Mas é o garçom que vai fazer isso.

Nesse momento S3 sai da cozinha e começa a perguntar para todas as crianças “Quem quer pizza aqui?” e elas respondem “Eu!”.

P (*dirigindo-se às crianças que estão na cozinha*): O que vocês estão fazendo aqui?

S3: Eu tô arrumando. (*Diz para S4*): Dá licença!

P: E o S4 e o S2, estão fazendo o quê?

S4: Arrumando os copos.

S7: O pedido da mesa do S10!

P (*Pergunta ao S7*): Já serviu todo mundo?

S10: Já!

P (*Pergunta ao S10*): E o que você comeu?

S10: Pizza.

P: Pizza do quê?

S10: De frango.

S1: E essa mesa aqui, tia?

P: Não tem cliente aí, não tem ninguém.

S11 (*Responde para S7*): Eu quero comida!

S7 (*Diz para as cozinheiras*): O S11 vai querer uma pizza.

S1 cozinha algo e entrega um pratinho para S7 que em seguida leva na mesa do S11.

P: E você, S9, já chegou sua comida?

S9: Ainda não.

P: O que você pediu?

S8: Ele pediu pão de queijo.

P (*dirige-se ao S7*): E você já foi lá pedir na cozinha? (*S8 sai em direção à cozinha*).

S7 leva a refeição de faz de conta para o S11, que levanta e o abraça. S11 estava muito empolgado com a atividade, gritava pedindo as refeições e levantava constantemente para abraçar os amigos. A pesquisadora precisou intervir, conversando com ele sobre seu comportamento.

S10 (*Diz, ao manusear os talheres entre os dedos*): S7, S7, olha o que eu faço!

P: O que vocês vão fazer com todos esses talheres, S2?

S2: Brigadeiro, chocolate e bolo.

P: Ah, é hora da sobremesa?

S2: Ahan! É!

P: Mas não tem que lavar a louça antes de usar novamente?
 S2: Tem!
 P: Onde vocês vão lavar a louça? Aqui? Você que está lavando, S1?
 S1 (*diz fazendo gestos de lavar os pratos e talheres e o som da água*): É.
 S8 aparece com a taça e diz que está suja com guaraná. A pesquisadora o orienta a deixar a taça para os sujeitos que estão na cozinha lavar.
 P: E aí, S9? Você está escolhendo o que vai comer?
 S3: Ele já escolheu, tia. Ele quer brigadeiro de estrelinha.
 P: Nossa, que brigadeiro delicioso!
 P (*Pergunta ao S9*): E o seu jantar, estava gostoso?
 S9: Estava sim!
 P (*Pergunta ao S3*): O que você está organizando aí?
 S3: A sala de comida.
 P: E você, S1, o que está fazendo?
 S1: Brigadeiro!
 P (*Pergunta ao S6*): Hum, essa comida está boa?
 S6: Ahan! É sanduiche.
 S2 (*Pergunta ao S11*): E você, o que vai querer?
 S11: Um guaraná, um pastel, um ovo, um guardanapo e só isso.
 S2 (*Diz ao S7*): Oh, você leva uma pizza, um guaraná, um pastel, um ovo, um guardanapo e só isso pro S11.
 S8: S2, você quer vinho?
 S2: Vinho?
 P (*Pergunta ao S5*): Está gostosa essa comida?
 S5: Sim.
 P: O que você pediu?
 S5: Pizza.
 S11: Tia, agora posso ajudar na cozinha?
 P: Nós vamos brincar mais vezes, aí nós trocamos as funções.
 P: Pessoal, vamos fazer o seguinte, vamos organizando as coisas pra gente guardar, combinado? Já está quase na hora da gente ir embora.

4.2.4. Quarta sessão

A manhã se iniciou com uma roda de conversa sobre o que as crianças mais gostaram de fazer na brincadeira do dia anterior e a maior parte respondeu que gostou de “comer de mentirinha”, citando algumas comidas que apareceram na brincadeira (como pizza, por exemplo), e de algumas ações que realizaram como, por exemplo, lavar louça, servir as mesas e escolher a comida do cardápio. Em seguida, pedimos para que as crianças recordassem o que viram no restaurante do filme “*Ratattouille*”, para que juntos escrevessem uma lista na lousa. Eles se recordaram dos seguintes itens: PANELA, PRATO, COZINHEIRO, CLIENTE, GARÇOM, TALHER e TAÇA.

Após a escrita coletiva dessas palavras na lousa, propusemos ao grupo a elaboração de questões para entrevistar a cozinheira da escola. Explicamos para a turma que teriam um momento para conversar com a cozinheira e perguntar o que gostariam de saber sobre o seu

trabalho. As crianças demonstraram interesse em conversar com a cozinheira, mas a elaboração das perguntas não teve sucesso, pois as crianças não sabiam de qual ponto partir e como elaborar uma pergunta.

Como estratégia de conversa coletiva, pedimos para que as crianças se levantassem de seus lugares e viessem se sentar no chão, em roda, para que ficassem mais próximos. Em seguida, em roda de conversa e com base no nosso auxílio, surgiram as seguintes questões:

- Por que você usa touca na cozinha? Como a coloca?
- Por que você usa luva?
- Você gosta de trabalhar na cozinha?
- Qual a sua comida preferida?
- Você já foi a algum restaurante?
- Como é feita a comida?
- Como devemos lavar a louça?
- Por que tem tantos pratos?

Para encerrar a manhã de trabalho, ensinamos para a turma a música “Vira-Virou”, do grupo *Triii*. Nesta música, os gestos são utilizados como recurso para imitar utensílios de cozinha. As crianças decoraram a letra da música rapidamente e demonstraram estar se divertindo e aprendendo os gestos.

4.2.5. Quinta sessão

Iniciamos o dia com uma roda de conversa sobre a entrevista. Relembramos com o grupo as questões elaboradas coletivamente para fazer para a cozinheira da escola. Após o último recreio do período da manhã, as crianças sentaram-se em uma grande mesa no pátio da escola e apresentamos-lhes a profissional ao grupo. Em seguida, as crianças começaram a questioná-la a partir do roteiro elaborado em sala.

A cozinheira explicou que o uso de toucas e luvas visa manter a higiene da cozinha, que precisa estar sempre limpa e demonstrou como colocar ambos os itens. Explicou também que não é permitida a entrada de qualquer pessoa na cozinha para não levar sujeira e disse que a roupa que usa para trabalhar precisa ser branca, justamente para aparecer a sujeira. Ela mostrou como higienizar a salada para que fique boa para comer, como preparar o arroz, feijão e carnes.

Durante a entrevista, ela disse que adora ir a restaurantes, pois como gosta muito de fazer comida ela adora que façam para ela também e sua comida preferida é arroz, feijão e salada de legumes. Para encerrar, explicou que a quantidade de pratos que ficam expostos é pela quantidade de crianças que almoçam na escola.

Ao retornarem para a sala, realizamos uma roda de conversa e as crianças disseram que a parte mais interessante da entrevista foi entender que a roupa da cozinheira precisa ser branca para mostrar que está limpa. Encerramos o dia lembrando as crianças que no início da próxima semana faríamos uma visita a um restaurante da cidade para conhecer seu funcionamento e os profissionais que lá atuam.

4.2.6. Sexta sessão

O dia iniciou-se com uma roda de conversa para retomar as atividades desenvolvidas durante a semana anterior. As crianças estavam animadas com o passeio que realizariam a seguir.

Assim que chegaram ao restaurante havia uma funcionária lavando a entrada, era por volta de 8 horas da manhã e o restaurante estava fechado para clientes.

Foram recebidas pela proprietária do restaurante que os levou para conhecer o espaço. Em seguida, ela pediu que o grupo fosse separado em dois para facilitar a locomoção e a exploração do ambiente.

Primeiro ela mostrou a cozinha em que se preparam os pratos frios, como saladas e algumas sobremesas. Neste momento, uma das cozinheiras estava montando em uma fôrma o prato *Ratattouille*, S9 reconheceu-o e falou o nome do prato, deixando a proprietária do restaurante encantada. Ela mostrou uma caixa de alface e explicou para o grupo que aquela caixa veio de um sítio e que o dono planta sementinhas, que quando crescem as leva para vender em restaurantes e supermercados. Em seguida, ela levou-os para a outra cozinha, de comidas quentes, como arroz, feijão, carnes e massas. Neste ambiente, ela ressaltou a importância de se ter cuidado ao manusear o fogão, mesmo sendo adulto.

Depois da visita às cozinhas do restaurante, ficamos aguardando um pouco até terminarem de preparar a comida para servir o almoço para as crianças. Nesse momento, S3 teve a ideia de apresentar para a proprietária do restaurante a música que eles aprenderam: “Vira-Virou”. As crianças ensaiaram baixinho, pois queriam fazer surpresa. Assim que terminaram de ensaiar, fomos até a proprietária do restaurante e pedimos a ela que viesse até o salão para que as crianças pudessem dizer algo. Ela foi até a cozinha e chamou suas

funcionárias para virem junto e, no momento em que chegaram ao salão, as crianças começaram a cantar e a fazer os gestos da música. Todos ficaram emocionados, filmaram e tiraram fotos.

No momento da refeição, ao final, as crianças agiram como se estivessem na escola, por exemplo, pegaram seu prato sujo de comida e queriam levar até o balcão. Então as funcionárias explicaram que no restaurante são os garçons que retiram os pratos sujos da mesa para agradar aos clientes e as crianças acharam isso divertido. Ao final da visita, as crianças agradeceram pela refeição e muitas elogiaram a comida, dizendo que estava deliciosa.

Chegando de volta à escola, pedimos às crianças que registrassem novamente, por meio de desenho, um restaurante. Neste desenho apareceram alguns elementos da temática como, por exemplo, a mesa arrumada com os lugares certos, pratos e talheres organizados em cima, a proprietária do restaurante e clientes.

4.2.7. Sétima sessão

Exibimos vídeos pré-selecionados para as crianças, com a finalidade de ampliar o conhecimento delas sobre o funcionamento de restaurantes e contato com uma diversidade de modelos. O primeiro vídeo a que assistiram tinha por título “Por dentro do hospital – a cozinha do Einstein” e mostrava a cozinha e o preparo das refeições do hospital israelita Albert Einstein¹⁷. Após assistirem ao vídeo, questionamos as crianças o que o restaurante do vídeo tinha em comum com o restaurante que visitaram e as crianças apontaram o uso de touca e a higiene da cozinha, que observaram tanto no restaurante visitado quanto na cozinha da escola.

Em seguida, as crianças assistiram a um vídeo intitulado “Cozinha vegetariana – Shiva Vege¹⁸” e disseram que este restaurante é parecido com o que foram visitar. Notaram que o cozinheiro usava um lenço na cabeça e não touca. Explicamos aos alunos que o lenço cumpria a mesma função da touca. Ademais, notaram que havia a garçonete, que levava a comida para as pessoas com uma bandeja na mão.

Para finalizar o momento dos vídeos, os alunos assistiram a uma animação do Pocoyo, intitulada “Um restaurante divertido¹⁹”. Neste vídeo, o Pocoyo e seus amigos organizam uma brincadeira de restaurante de faz-de-conta. Durante a exibição do vídeo, S3 disse que o

¹⁷ Vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=5-2mTq65jF4>

¹⁸ Vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=LJn89F7iO3w>

¹⁹ Vídeo disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=jHCBRGztuz4>

desenho era igual a uma brincadeira que fizeram “um dia” na aula, qual foi o objetivo da pesquisadora ao propor a exibição desta animação, para que as crianças observassem a semelhança entre o que realizaram e o que faltou na proposição da brincadeira da turma.

O desenho apresenta um narrador que também faz perguntas ao telespectador e as crianças interagiram com o desenho, respondendo às perguntas como, por exemplo, “Quem poderia estar com fome e fingir ser o cliente?” e as crianças respondiam em conjunto: “O pato!”. Ao término do vídeo, questionamos às crianças sobre alguns pontos, tais como:

- Do que o Pocoyo estava brincando no vídeo?
- No restaurante de faz-de-conta as comidas eram de verdade ou de mentirinha?
- O bolo era de mentirinha ou de verdade?
- A fome do Pato era de verdade ou de mentira?
- O que o Pocoyo era na brincadeira?
- O que a Ellie era na brincadeira?
- O que o Pato era na brincadeira?
- Vocês perceberam como o Pocoyo organizou a brincadeira?
- O que ele usou para organizar a brincadeira?
- Pelo que vocês viram no vídeo, o Pocoyo conseguiria ser o cozinheiro, o garçom e o cliente ao mesmo tempo?

Após a roda de conversa do último vídeo, as crianças realizaram mais um momento de brincadeira de restaurante. Conseguimos propor a troca dos papéis algumas vezes durante a brincadeira e, para que ficasse mais fácil a compreensão, os diferentes momentos foram separados em três atas, transcritos a seguir.

ATA 3

Garçom – S9

Clientes – S11, S5, S7 e S8

Cozinheiros (as) – S1, S3, S6, S4 e S2

P: Então vamos começar! O S9 vai entregar os cardápios. Então vai lá.

S7: Moço! Moço!

S9: Espera só um minutinho, eu tô atendendo o S11.

S11: Eu quero arroz, feijão, batata e arroz.

S9: Mais alguma coisa?

S11: Só isso.

S8: Tia, eu vou querer queijo com feijão.

S9 recolhe o cardápio que está na mesa dos sujeitos S11 e S5 e, imediatamente leva o pedido até a cozinha, apontando no cardápio a comida que S11 escolheu. S4, assim que recebe o pedido já começa a fazer a comida e S3 diz que precisa esperar um pouco para começar a fazer a comida.

As crianças que estão fazendo o papel de cozinheiro (a) não esperam a demanda de cozinhar e S1, S2 e S3 saem recolhendo os pratos das mesas para lavar.

P: Pessoal, é o S9 que está sendo garçom, lembra? E vocês ainda estão na parte de fazer a comida e não de lavar a louça ainda.

P: S9, você já atendeu a mesa do S7 e do S8?

P: Você agora está atendendo, S2?

S2: Sim. (O S2 passa de *cozinheiro a garçom*)

P: Então deixa o prato do cliente na mesa e você traz a comida no pratinho de refeição.

S11: Quero mais um pouquinho de vinho.

S2: Vou buscar.

S7 (*Apontando para a cozinha*): Eu quero aquele prato lá.

S2: Vou buscar.

S7 (*Apontando para a cozinha*): S9, eu quero aquela.

S5: Hum, tá tudo gostoso!!

P: O que você está comendo, S5?

S5: Pizza Rattatouille!

S2: O senhor gostaria de uma sobremesa?

S5: Qual é o sabor?

S2: Limão.

S5: Quero.

S9 leva o cardápio de sobremesas para S7, que escolhe o que quer e aponta.

S5: Nossa, tia, mas tá uma delícia mesmo!

P: E sua comida demorou muito pra chegar?

S5: Não, veio rapidinho.

S8: Tia, eu não quero mais esse daqui.

P: É só esperar um pouquinho que o garçom vem retirar da mesa o que você não quer mais.

S8: Garçom, garçom.

S9 vai até a mesa do S8 e retira o que sobrou.

S7 (*Diz ao S2*): Eu quero suco agora.

S2: Com açúcar ou sem?

S7: Com açúcar.

As crianças que estão na cozinha discutem para fazer as coisas e o que uma criança faz, todas querem fazer.

S2: S11, você quer carne?

S11 (*Diz cantarolando*): Não, não quero carneeee.

S8 (*Diz fazendo força*): Essa carne tá dura!

P: O garçom trouxe sua comida certinho?

S8: Trouxe.

S3, S4 e S1 começam a organizar um outro espaço para entregar as comidas.

S11 (*Olhando o cardápio de sobremesas, diz ao S2*): Qual você tem disponível?

S2 (*Diz apontando o cardápio*): Esse, esse, esse e esse.

S2: Pode ser esse?

S11: Pode.

S5: Eu quero bolo.

S2: Tem esse, esse, esse e esse.

S5: Quero um de cada.
 S7 (*Diz ao S9*): Você pode me trazer o cardápio?
 S9: Posso. Você quer cerveja?
 S7: Pode ser.

Solicitamos às crianças que trocassem os papéis que estavam desempenhando na brincadeira, ou seja, quem estava como garçom passaria a ser cliente ou cozinheiro e assim sucessivamente. Faz-se necessário destacar que algumas crianças não seguiram a orientação e permaneceram no papel que já estavam desempenhando na brincadeira como, por exemplo, S3 e S1.

ATA 4

Garçons – S11, S7, S5

Cientes – S2, S9, S4

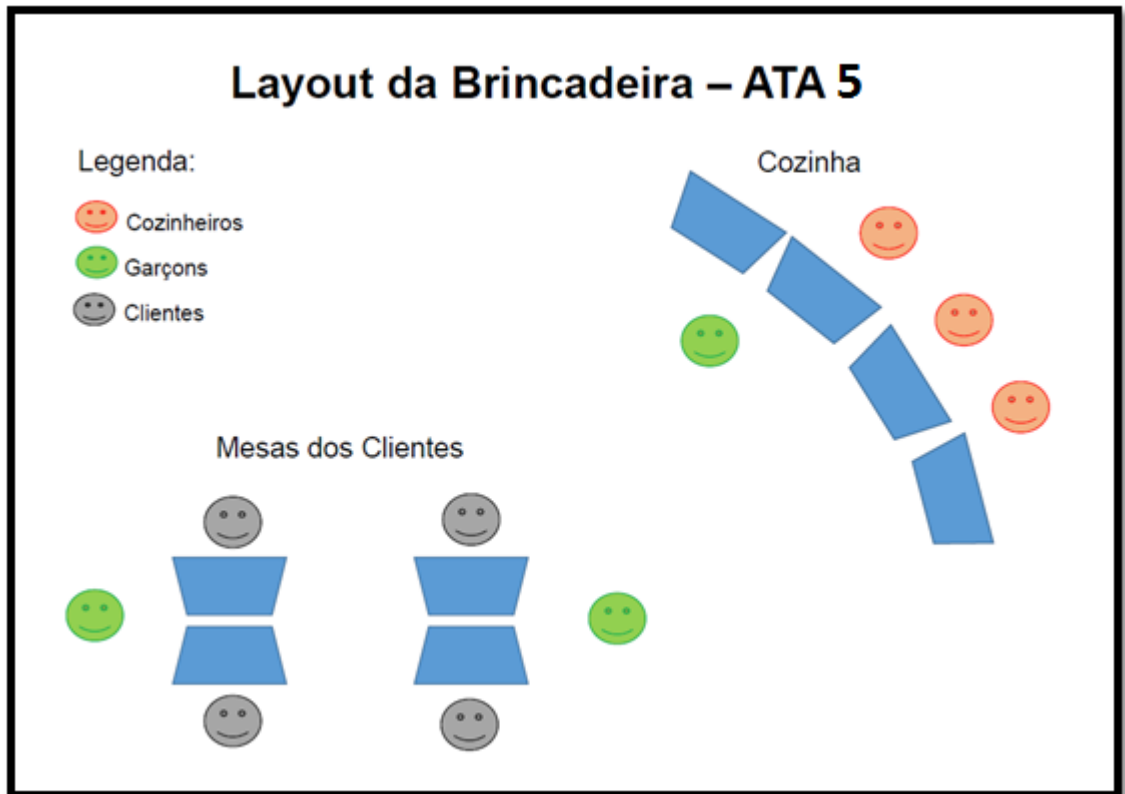
Cozinheiros (as) – S3, S1, S6, S8

S9: Garçooooooooom!
 S2: Eu quero sorvete.
 S7 (*Pergunta ao S9*): E o que você quer?
 S9: Pizza, pizza e pizza.
 P: S3, aqui é a mesa dos clientes, não dá pra grudar a cozinha aqui.
 S2: Tia, eu não quero.
 P: Não quer o quê?
 S2: Não quero ser.
 P: Cliente?
 S2: É.
 P: Mas a gente precisa de clientes para serem atendidos, depois a gente troca de novo.
 S8: Tia, eu consegui escorregar lá.
 P: Mas o garçom não pode ficar escorregando pelo restaurante, né!
 S8: Ai, mas meu tênis tá escorregadio.
 P: Então cuidado, porque você está com o prato cheio de comida. Pensou se você cai?
 S2 (*Diz mostrando a taça*): Garçoom, eu quero mais.
 S7 (*Diz para quem está na cozinha*): OS2 quer mais.
 S3: Mais? Nossa S2, para de ficar bebendo.
 S9: Garçom, eu gostaria de uma cerveja Skol.
 S7: O S9 quer cerveja Skol.
 S7: E pra comer?
 S9: Pizza.

Propusemos às crianças que trocassem novamente os papéis da brincadeira; porém, nesse momento, a pesquisadora orientou que, especificamente, as crianças S3 e S1 fossem clientes. Tal orientação foi necessária devido ao fato de essas crianças sempre permanecerem

como cozinheiras e também pelo fato de S3 ditar as regras de organização da cozinha, bem como a condução deste espaço da brincadeira.

Após a definição dos papéis, as crianças deram início à organização da brincadeira e, com outras crianças exercendo papel de cozinheiro, houve uma nova organização do espaço por iniciativa delas próprias, o que facilitou a locomoção de todos durante a brincadeira, conforme ilustrado no quadro abaixo.



Fonte: BRIGATTO (2018).

ATA 5

Garçons – S9, S11 e S6

Clientes – S3, S1, S2 e S4

Cozinheiros – S8, S7 e S5

S3 (*Diz apontando o cardápio*): Garçon, garçon eu quero um desse, um desse e um desse.

S11: E você, S1?

S1 (*Pegando o cardápio*): Empresta aqui.

S11 é o garçon que atende a mesa das crianças S3 e S1, e S9 é o garçon que atende a mesa das crianças S2 e S4.

S2: Eu quero um pra mim também.

Os garçons vão até a cozinha e fazem o pedido das mesas.

S11: Pro S3 uma pizza, um pastel e quatro brigadeiros.

S6: O S4 quer uma pizza, o S4 quer uma pizza!

Os alunos que estão na cozinha se organizam por conta própria dividindo o trio entre quem vai cozinhar e quem vai lavar a louça. S9 ajuda na cozinha quando necessário.

S3 (Diz indo para a cozinha): O S7, me traz um doce.

P: S3, você é cliente e tem que esperar. Não pode entrar a hora que você quiser na cozinha. E você também S1.

S4: Eu quero uma refeição. E quero brigadeiro.

S2: S5, eu quero suco.

S5: Cozinha, suco para as meninas!

S2 pergunta ao S5: Tem mais?

S5: Tem, vou buscar.

Enquanto isso, S4 come sua refeição como se estivesse saboreando cada alimento.

S2: Nham, nham, nham, pronto! Comi!

P: S1, o que você pediu dessa vez?

S1: Carne. Mas tô esperando meu suco tem meia hora.

P: Ainda não trouxe seu suco? Tem que lembrar o garçom do seu suco.

S1 (Diz ao S9): Garçom, garçom, meu suco.

S7 (Passa recolhendo os pratos e perguntando): Já comeu?

S8: E esse gente?

P: Ah, acho que é o suco do S1 que está faltando, né.

S1: É!

S8: Toma S1.

S11 (Pergunta à S1): Você quer sobremesa?

S1: Uhum.

Os garçons recolheram os pratos e talheres e levaram para a cozinha para começar a lavar a louça. Em seguida a pesquisadora pediu para que as crianças organizassem a sala, separando os materiais.

Para finalizar a sequência didática, realizamos uma roda de conversa sobre as atividades da semana e as crianças perguntaram se os objetos utilizados na brincadeira poderiam ficar na escola, pois gostaram muito de brincar com eles e gostariam de brincar novamente. Deixamos os materiais na sala e despedimo-nos da turma, encerrando assim a aplicação da sequência didática.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para análise dos resultados, apresentamos os fatos de maior destaque durante a intervenção pedagógica e nos diferentes momentos de brincadeira. Para a organização do capítulo, abordamos inicialmente os aspectos gerais de análise, buscando captar o todo da sequência didática. Em seguida, discutimos os dados a partir de sete categorias derivadas da teoria histórico-cultural da brincadeira de papéis, referentes a aspectos destacados pela referida teoria, os quais puderam ser identificados no processo observado, a saber: descentramento cognitivo; brincadeira individual *versus* brincadeira coletiva; regras; conduta autorregulada; substitutivo lúdico; evolução do papel na brincadeira; intervenção direta e indireta na brincadeira.

5.1. Apontamentos gerais de análise

Inicialmente, consideramos relevante abordar a temática trazida pelas crianças durante o momento de brincadeira espontânea que ocorreu na observação-piloto. Nesse momento, surgiram as temáticas de *casinha* e *passeio à cidade*. Marcolino (2013), em sua tese de doutorado, traz grandes contribuições ao constatar que, nas onze escolas observadas por ela, as brincadeiras de papéis não fazem parte da rotina dos estudantes de educação infantil. Quando ocorrem momentos de brincadeira protagonizada, fica a critério dos estudantes a escolha da temática, a seleção dos papéis envolvidos e a organização do ambiente. Sendo assim, as temáticas que mais aparecem são as que fazem parte do dia a dia das crianças, ou seja, *casinha* e/ou *família*, nas palavras de Marcolino (2013):

Em todas as escolas observadas, em que ocorreram brincadeira de papéis sociais, verificou-se o tema *família*. Uma hipótese é a de que, por fazer parte da vida cotidiana diretamente acessível às crianças, esse seja o tema mais comum do jogo. Um elemento também importante, que não pode escapar à análise é o fato de todas as escolas colocarem à disposição brinquedos temáticos dessa brincadeira, atitude que sugere papéis, principalmente nos primeiros níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis. (MARCOLINO, 2013, p. 61-62).

Esse fato também foi observado na escola em que foi realizada a observação-piloto e a sequência didática. Os brinquedos oferecidos para os estudantes nos momentos de brincadeira, em sua maioria, fazem referência à temática específica de *casinha* ou são peças de encaixe e carrinhos.

Elkonin (2009, p. 446) pontuou, em nota, que o brincar com bonecas, algo amplamente disseminado em nossa sociedade como “instinto maternal”, nada mais é que a reprodução das relações existentes na sociedade e a divisão social de trabalho no cuidado com as crianças.

Os momentos de brincadeira de papéis, percebidos inicialmente na observação piloto, em que as crianças reproduzem somente temáticas habituais em brincadeiras de *casinha* ou *mamãe-filhinha*, conduzem à dedução que esse momento, por não fazer parte da rotina escolar das crianças, não contribui para o desenvolvimento dos educandos, servindo somente para que manuseiem brinquedos de forma aleatória.

A partir da atividade de brincadeira que propusemos, pudemos notar que no primeiro momento de brincadeira havia, por parte das crianças, uma necessidade de se familiarizar com os objetos disponibilizados para esse momento, ou seja, as crianças buscavam explorar tais objetos em sua função social e, em seguida, atribuíam outro significado a eles. Com o desenvolvimento da sequência didática e, conseqüentemente, o enriquecimento da temática, o uso dos objetos selecionados para a ação lúdica ganha o caráter de atos mentais, conforme ilustrado por Elkonin (2009):

Por exemplo, ao se preparar para a refeição, a criança acerca-se da parede e faz dois ou três gestos com as mãos – lava-as – e diz: “lavei as mãos”; depois, tendo feito igualmente uma série de movimentos com a comida – leva à boca o pedaço de pau que faz de colher – anuncia: “já comemos”. Essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a ideia. (ELKONIN, 2009, p. 415).

As crianças, com certa regularidade, apoiavam-se em gestos e nos objetos disponibilizados para o momento de brincadeira como, por exemplo, ao lavar a louça, algumas crianças faziam o barulho da água e o movimento com as mãos como se estivessem realmente lavando a louça. Durante os demais momentos de brincadeira, ficou evidente que a evolução do papel na brincadeira não impedia que as crianças continuassem se apoiando em gestos como recurso lúdico e continuassem utilizando os objetos disponibilizados.

O uso dos objetos referentes à temática e às ações que as crianças realizaram durante os momentos de brincadeira explicita a relação *regra da brincadeira de papéis x desenvolvimento do papel na brincadeira* e ilustra a tese de Elkonin (2009) de que em toda brincadeira protagonizada há regra:

[...] Ao brincar de “loja” ou de “Correio” introduz-se no jogo, entre outros objetos, um telefone colocado a certa distância. Na metade do jogo, o balconista é chamado ao telefone e deve adiar a conversa até que feche a loja. Durante o jogo do “incêndio”, o motorista do carro dos bombeiros deve manter-se no seu lugar, enquanto os demais meninos, que se fazem de bombeiros, correm para debelar o fogo; no jogo da “estação”, no qual as crianças interpretavam vários papéis, a dona da cantina vendia biscoitos de verdade, em pedaços, e todos os participantes tinham de submeter-se aos papéis assumidos e estar em seus lugares, contrariando o desejo de ir à cantina comprar biscoitos. (ELKONIN, 2009, p. 320).

Algo que despontou durante os momentos de brincadeira, com certa frequência, foi a interação das crianças conosco, sendo que não participamos da brincadeira. Isso fica evidenciado no diálogo que estabelecemos com a criança S5 no momento de brincadeira citado como ATA 1:

S5: Nossa, tia, mas tá uma delícia mesmo!
P: E sua comida demorou muito pra chegar?
S5: Não, veio rapidinho.

O diálogo acima evidencia que a criança se dirigiu a nós e ainda assim manteve-se no papel de cliente do restaurante. Esse dado tem grande relevância para análise de nosso objeto de pesquisa na medida em que vai de encontro ao proposto por teorias hegemônicas sobre a brincadeira infantil e, mais precisamente, sobre as brincadeiras de papéis, as quais apontam que a brincadeira deve ser um momento livre de interação entre crianças e que a intervenção do professor nesse momento priva a criança de desenvolver sua imaginação e criatividade e, assim, interrompe o processo lúdico.

No que diz respeito à brincadeira infantil e as brincadeiras de papéis, concepções hegemônicas evidenciam que não se deve *pedagogizar* a brincadeira da criança, mas possibilitar a ela um ambiente rico, no momento em que a brincadeira está presente na educação infantil. O termo *pedagogizar*, proposto por Bujes (2002), destaca a relação de poder pedagógico sobre a criança, na infância, e que o uso da brincadeira com uma pedagogização da infância impede que a criança a viva como experiência significativa, desrespeitando os interesses que emanam de suas decisões. De acordo com Brito (2013), também se entende que o brincar deve respeitar os interesses das crianças e partir do interesse individual ou coletivo.

Consideramos que nossos dados contrapõem essa compreensão na medida em que demonstram que a intervenção da professora não interrompe ou ameaça o plano lúdico e que a interação com a pesquisadora-professora – como agente externa apoiadora da brincadeira –

ocorre por iniciativa da própria criança. Sem a intervenção pedagógica corre-se o risco de a brincadeira manter-se empobrecida no que diz respeito a seu conteúdo, limitando seu potencial como atividade desenvolvvente do psiquismo.

A intervenção pedagógica nessa pesquisa teve como principal objetivo trazer conteúdos para o grupo de crianças com a finalidade de enriquecer o repertório delas sobre a temática e investigar o quanto essa intervenção influenciará no próprio desenvolvimento da brincadeira, bem como no desenvolvimento psíquico das crianças.

No tocante ao desenvolvimento da sequência didática, podemos constatar um avanço no desenvolvimento da linguagem oral das crianças e no repertório de vocabulário, pois as crianças passaram a utilizar na brincadeira palavras que não faziam parte de seu cotidiano como, por exemplo:

S11 (*Olhando o cardápio de sobremesas, diz ao S2*): Qual você tem disponível?

A partir do trabalho pedagógico sistematizado para a discussão da temática, apareceram novas palavras que as crianças não faziam uso anteriormente. A partir dessa mediação podem ser oferecidas às crianças reflexões sobre aspectos que elas ainda não podem perceber por si mesmas ou, nas palavras de Saviani (2012), a educação escolar deve mostrar a face oculta da lua, ou seja, revelar aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

Outro episódio de destaque foi o diálogo abaixo:

S9: Garçom, eu gostaria de uma cerveja Skol.
 S7: O S9 quer cerveja Skol.
 S7: E pra comer?
 S9: Pizza.

Ao desenvolver a sequência didática, trazendo elementos desconhecidos pelas crianças, elas passaram a estabelecer relações e a acessar suas próprias referências, buscando itens que são vendidos em restaurantes²⁰.

Com relação ao *uso dos objetos* separados para os momentos de brincadeira, à *organização dos espaços* e o *desenvolvimento dos papéis* é notório a evolução dessas categorias no primeiro momento de brincadeira de papéis e após a intervenção pedagógica, no último momento de brincadeira de papéis, conforme ilustrado no quadro abaixo.

²⁰ O fato de ser bebida alcólica será melhor debatido no item 3.2.7 (evolução do papel na brincadeira).

	PRIMEIRO MOMENTO DE BRINCADEIRA	SEGUNDO MOMENTO DE BRINCADEIRA	TERCEIRO MOMENTO DE BRINCADEIRA
USO DOS OBJETOS	Nesse primeiro momento, as crianças foram apresentadas aos objetos e não os utilizaram na sua função social. Inclusive, nesse momento houve briga entre as crianças para pegar os objetos.	Não foram utilizados como objetos referentes à temática da brincadeira de papéis. As crianças inicialmente brigaram para pegar os objetos e brincar com eles dando outro significado lúdico que não referente à temática.	Os objetos foram utilizados para desenvolver a brincadeira a partir da temática de restaurante, sem a orientação da pesquisadora.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	A organização do espaço foi realizada pela pesquisadora.	O grupo teve dificuldades para organizar o espaço da brincadeira a partir da temática de restaurante, sendo que a brincadeira inicial consistiu em somente organizar o espaço coletivamente e com intervenção da pesquisadora para as crianças observarem formas de organização do espaço a partir da temática.	A organização dos espaços ocorreu em poucos minutos. Ficou evidente que as crianças já apresentavam familiaridade com a temática e se sentiam à vontade para organizar a brincadeira sem a intervenção da pesquisadora.
-------------------------	--	---	---

TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PAPEL	Não houve desenvolvimento de papel.	As crianças não permaneciam muito tempo no papel e solicitaram à pesquisadora se poderiam trocar os papéis por cinco vezes, sendo que a primeira vez que solicitaram troca foi com menos de 5 minutos de brincadeira.	Na ata 1 houve uma solicitação para trocar de papéis, na ata 2 também houve uma solicitação para trocar de papéis e na ata 3 não houve solicitação por parte das crianças em trocar de papéis, de tal maneira que a brincadeira ocorreu por mais de meia hora sem interrupção.
-------------------------------	-------------------------------------	---	--

DESENVOLVIMENTO DOS PAPÉIS	Não houve desenvolvimento de papel.	Algumas crianças permaneciam no mesmo papel, alguns eram os garçons em todos os momentos de brincadeira e outros sempre eram os cozinheiros. Notou-se certa resistência de algumas crianças em ser cliente do restaurante.	Com o empenho das crianças em permanecer no papel, a pesquisadora pôde solicitar a troca de papéis em alguns momentos.
----------------------------	-------------------------------------	--	--

Algumas crianças, como por exemplo S3, se recusavam a trocar de papéis. Esta criança, especificamente, sempre solicitava o papel de cozinheira para organizar a cozinha, ditar as regras de trabalho e fiscalizar o andamento da brincadeira. Tal circunstância evidencia nesta criança a necessidade de assumir a liderança da brincadeira, o que nos levou a orientar a troca específica de papéis desta criança de cozinheira para cliente. O papel de cozinheiro(a) foi o mais disputado pelas crianças nos momentos de brincadeira, enquanto o mais rejeitado era de cliente. Elkonin (1987) faz uso, em sua obra, do conceito *relação de subordinação* e relacionando tal conceito com a pesquisa, é possível notar que, para as crianças, o papel de maior destaque era o de cozinheiro (a) pela quantidade de ações designadas a ele, ou seja, o preparo dos alimentos em refeições, a organização da cozinha e a limpeza das louças. Já o papel de cliente tinha como ações escolher as refeições do cardápio e aguardar por elas. Isto posto, o papel mais aceito pelas crianças era aquele com mais responsabilidades na brincadeira.

O exposto acima corrobora para o desenvolvimento do psiquismo infantil, pois a criança, ao se colocar no papel do outro, organiza e modifica seu comportamento e desenvolve o autodomínio da conduta, ou seja, a brincadeira não é tão livre quanto parece! De acordo com Pasqualini (2013), “em situações que a criança se coloca no lugar do outro, as suas ações tornam-se, pela primeira vez, objeto de sua consciência, ou seja, pela primeira vez ela se dá conta de suas próprias ações e esforça-se para controlá-las”.

Ainda no exemplo citado acima, da criança S3, no momento em que solicitamos que ela deixasse de ser a cozinheira e passasse a ser cliente do restaurante, mesmo não sendo por vontade própria, a criança aceitou seu novo papel. No decorrer do desenvolvimento do papel, ficou explícita a dificuldade de S3 para manter-se no papel de cliente, ou seja, para esperar o garçom anotar seu pedido, levar para a cozinha e trazer quando estivesse pronto. Embora S3

demonstrasse muita vontade de levantar e ir até a cozinha, ela olhava para a organização da brincadeira e esforçava-se para continuar sentada na mesa como cliente.

O jogo também se reveste de importância para formar coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade. (ELKONIN, 2009, p. 421).

A partir do desenvolvimento do papel na brincadeira, a criança busca manter-se nele e para isso acessa às suas referências e conteúdos relacionados à temática como, por exemplo, a criança S9, que ao solicitar se pedido ao garçom acessou referências vivenciadas anteriormente e pediu uma cerveja *Skol*. Sendo assim, nas palavras de Pasqualini (2013):

O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação. (PASQUALINI, 2013, p. 91).

5.2. Descentramento cognitivo

Elkonin (2009) destaca características que contribuem para o desenvolvimento psíquico e para a superação do egocentrismo cognitivo, por exemplo, ao assumir o papel de adulto na brincadeira a criança assume outra pessoa e muda sua posição em relação ao mundo. A criança começa o processo de superação dos limites individuais e percebe a necessidade de outras crianças para determinadas ações na brincadeira.

A título de exemplo, esse momento da ata 3 mostra a dinâmica na cozinha no último momento de brincadeira de papéis:

Os alunos que estão na cozinha se organizam por conta própria dividindo o trio entre quem vai cozinhar e quem vai lavar a louça. S9 ajuda na cozinha quando necessário.

Fica evidente que, ao prepararem a cozinha e dividirem as tarefas de acordo com os papéis, a brincadeira ficou melhor organizada e S9, que era garçom, atuou como coringa nesse momento, servindo as mesas e auxiliando na cozinha quando seu “serviço” estava tranquilo.

O jogo protagonizado dá lugar a que a criança abandone as suas posturas – devido à visão que lhe foi proporcionada por seu quarto infantil, individual e específico – e adote a do adulto. A própria adoção de um papel pela criança e a mudança, com ele relacionada, dos sentidos dos objetos incorporados ao jogo, constitui uma mudança constante de uma postura por outra. (ELKONIN, 2009, p. 407).

Durante as primeiras tentativas de brincadeira, as crianças insistiam em trocar de papéis e quem estava como cliente não conseguia esperar o garçom anotar o pedido e levar até a cozinha para que fosse preparado e levado de volta até o cliente, ou seja, as crianças invadiam a cozinha para não só pedirem o que queriam, mas para preparar também. Todas as crianças queriam desempenhar todas as funções ao mesmo tempo.

O filme *Ratattouille* e a animação do Pocoyo, *Uma cozinha divertida*, contribuíram na compreensão da divisão das tarefas e dos papéis nos momentos de brincadeira. Isso fica evidente no último momento de brincadeira, em que a criança ainda não havia recebido o suco que pedira e ainda assim permaneceu no seu lugar de cliente.

P: S1, o que você pediu dessa vez?

S1: Carne. Mas tô esperando meu suco tem meia hora.

P: Ainda não trouxe seu suco? Tem que lembrar o garçom do seu suco.

S1 (*Diz ao S9*): Garçom, garçom, meu suco.

Ao adotar a postura do papel, a criança observa que para desempenhá-lo depende não do colega de classe em si, mas do papel que o colega de classe desempenha, isto é, o cliente depende do garçom para anotar seu pedido e levá-lo até a cozinha. Com as palavras de Elkonin (2009, p. 409, grifos nossos):

Ao adotar convencionalmente, a cada vez, uma postura nova, um papel novo, do qual a criança observa a situação, ela continua desatando laços que, embora sejam novos em cada ocasião, também lhe são evidentes. Entretanto, essas posturas carecem de conexão mútua, não interferem umas com as outras nem estão coordenadas entre si. *As crianças estão ligadas pela posição que ocupam em cada caso*, sem pressupor que haja simultaneamente pontos de vista de outras pessoas e outros aspectos do objetivo ou da situação examinados. As crianças não se dão conta de que, ao ocupar outra postura, mudaram aos olhos dos outros participantes (em nosso experimento, de outros bonecos), ou seja, de que são vistas de outra maneira.

À medida que a sequência didática foi acontecendo, com as devidas e planejadas intervenções, a postura das crianças foi se alterando nos momentos de brincadeira. A título de exemplo, no primeiro momento de brincadeira, os garçons chegavam até a mesa e somente

mostravam o cardápio e perguntavam o que o cliente gostaria de comer e/ou beber, sendo que no último momento de brincadeira, podemos notar uma linguagem mais apropriada por parte dos garçons:

S2: O senhor gostaria de uma sobremesa?

S5: Qual é o sabor?

S2: Limão.

S5: Quero.

Fica evidente não somente a postura do garçom, ao oferecer ao cliente uma sobremesa após a refeição, mas também a linguagem utilizada pela criança para se colocar no papel de garçom, utilizando o pronome de tratamento *senhor*. Elkonin (2009) cita uma investigação experimental que aponta a brincadeira como a atividade que oportuniza à criança o descentramento cognitivo:

Na investigação experimental de Nedospásova, o jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o “descentramento” cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que *muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante* e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. Essa mudança oferece precisamente a possibilidade e abre o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais. (ELKONIN, 2009, p. 413, grifos nossos).

5.3. Brincadeira individual *versus* brincadeira coletiva

Durante a observação-piloto, notamos que, no tocante à brincadeira coletiva, esta não ocorreu de fato, uma vez que, deixada à mercê das crianças, estas não conseguem se organizar e organizar o espaço para que a brincadeira aconteça. Isso torna evidente a necessidade da intervenção pedagógica nesse momento, para que a brincadeira passe, de fato, a fazer parte da rotina das crianças em ambiente escolar.

Se a brincadeira fica sob a responsabilidade das crianças, as temáticas que aparecem, conforme revelado na observação-piloto, são referentes ao dia-a-dia da criança, como casinha e mamãe-filhinha e, além disso, os meninos não participam desse tipo de brincadeira, conforme descrito no segundo capítulo:

[...] registrou-se apenas uma situação de brincadeira de papéis proposta pela professora, não previamente planejada, com o propósito de ocupar as crianças (e “liberar” a profissional para realização de outras ações), sem

intervenção nem observação. Nessa ocasião, a professora deu peças de encaixe para os meninos e um baú de brinquedos para as meninas, o que explicita a divisão dos brinquedos por gênero.

Elkonin (2009) retrata a importância da brincadeira de papéis para o desenvolvimento do psiquismo da criança e nos dá embasamento para compreender como o desenvolvimento da brincadeira acontece, ou seja, desnaturaliza o processo da brincadeira infantil. Para que a criança consiga brincar, é necessário que, anterior a isso, ela domine as ações com os objetos:

Os fatos obtidos em todas essas pesquisas evidenciam que o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; dar de *comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado. (ELKONIN, 2009, p. 258, grifos originais).

Na sequência didática, ao apresentar os objetos que faziam referência à temática (talheres, pratos e copos descartáveis), constatamos que, de fato, as crianças revelavam grandes dificuldades em brincar coletivamente, visto que ao conhecerem os objetos pegavam-nos grande quantidade e iam a algum canto da classe brincar desacompanhadas.

Como tentativa de trazer à percepção das crianças a relação entre os objetos e a temática escolhida para a brincadeira, apresentamos o filme “*Ratatouille*”, para que as crianças conhecessem a movimentação de um restaurante e os elementos que faziam referência ao tema. E, como ação posterior, propusemos novamente a brincadeira de de restaurante, dessa vez relembrando o filme no momento da organização do espaço da brincadeira.

P: Ontem, quando a gente assistiu ao filme a gente viu que algumas pessoas eram garçons, outras pessoas cozinhavam, outras eram clientes do restaurante. Ou todo mundo era garçom?

S10: Todo mundo não era garçom não! E só tinha um chefe.

P: Então o que a gente vai fazer? Não pode todo mundo ficar com tudo, senão a gente não consegue brincar e fica desorganizado.

P: Então a gente pode fazer assim, algumas crianças podem ser os garçons. Quem, por exemplo?

O excerto ilustra a escolha das crianças pelos objetos, sendo que no primeiro contato que tiveram com eles optaram pela brincadeira individual, sem fazer referência à temática nem à brincadeira coletiva. Tal fato ilustra também o nosso papel como responsável em ensinar às crianças, mediante modelos e instruções, a utilização dos objetos, assim como fomentar a brincadeira propriamente coletiva. Elkonin (2009, p. 270) também aponta o “[...]”

destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea”.

Destarte, a brincadeira individual predominou na observação piloto e no primeiro momento de brincadeira, enquanto a brincadeira coletiva começou a brotar no segundo e terceiro momento de brincadeira, ou seja, a presença do adulto mostrou-se essencial nesse processo de brincadeira individual rumo à coletiva.

5.4. Regras e o desenvolvimento da conduta autorregulada

Os sujeitos participantes da pesquisa são crianças pequenas, com idade entre 4 e 5 anos, e, sendo assim, por várias vezes cediam aos impulsos de seu comportamento ainda elementar.

O momento da pesquisa intitulado observação-piloto foi planejado para verificar o nível de desenvolvimento psíquico em que as crianças se encontravam, se conseguiam cumprir regras simples, o tempo e a qualidade da atenção que dispndiam durante as atividades escolares, o desenvolvimento da linguagem verbal, a capacidade de estabelecer sequência lógica e a capacidade de brincar coletivamente.

No decorrer da observação-piloto, constatamos-se que as crianças conseguiam estabelecer sequência lógica, apresentavam boa oralidade, a atenção durante as atividades escolares era o esperado para a faixa etária, apresentavam dificuldades em brincar coletivamente e conseguiam cumprir regras simples, porém algumas vezes o impulso liderava as ações de algumas crianças do grupo.

Elkonin (2009) traz em sua obra alguns exemplos que corroboram a constatação evidenciada na observação piloto acerca dos impulsos no comportamento das crianças de faixa etária semelhantes:

Os exemplos apresentados²¹ mostram a conduta típica das crianças mais novas. Todos os casos de desobediência às regras podem dividir-se em dois tipos: as crianças saem correndo antes que se termine de dar o sinal ou não se mexem do lugar nem mesmo quando o sinal já foi dado; o impulso direto de correr ou vencer se freia, e então a criança já não corre. Entre o impulso de correr e a regra ainda não há, propriamente, nenhum conflito. Aos quatro anos já muda o quadro da conduta. Das 11 provas experimentais, registrou-se obediência [atendimento] às regras em nove casos e desobediência [não atendimento] só em dois. (ELKONIN, 2009, p. 361).

²¹ Para verificar os exemplos, conferir ELKONIN, 2009, da página 358 até 361.

A questão verificada por Elkonin (2009) sobre a necessidade da criança pequena em alguns momentos de burlar as regras previamente estabelecidas foi percebida também na aplicação da sequência didática como, por exemplo, crianças que estavam no papel de clientes e entravam na cozinha para preparar sua própria comida. Buscamos intervir nesses momentos para auxiliar a criança a perceber seu papel dentro da brincadeira.

P: Já escolheram? Então agora o garçom vai lá na cozinha e avisa o que eles vão querer pra quem trabalha na cozinha começar a preparar.

P: O S7 fala assim pra S1 que o S10 vai querer comer uma pizza, aí você pega o cardápio e leva pro cliente S6 que ainda não recebeu o cardápio pra escolher o que vai comer, ele ainda não foi atendido.

P: O S2, você trabalha na cozinha, você tem que esperar.

S2: Não, é que eu fui levar o cardápio.

P: Mas é o garçom que vai fazer isso.

Nesse momento S3 sai da cozinha e começa a perguntar para todas as crianças “Quem quer pizza aqui?” e elas respondem “Eu!”.

É possível reparar que a teoria apresentada por Elkonin (2009) corrobora no desenvolvimento da sequência didática, ao serem apresentados os papéis que cada criança desenvolveria na brincadeira. Apresentamos quase que passo a passo as ações desempenhadas por cada papel e, sem embargo, algumas crianças renderam-se aos impulsos de seu comportamento mais elementar.

Como já dissemos, as crianças de quatro anos cumprem corretamente, em seu aspecto fundamental, a regra simples que lhe sugerem. Em alguns casos, manifesta-se em sua conduta um conflito entre o impulso de sair correndo e a regra, com a particularidade de que triunfa esta última. (ELKONIN, 2009, p. 362).

Então, se a criança pequena cede, com frequência, aos impulsos, o que a faria não ceder? É notório, no desenvolvimento da sequência didática, que ao serem inseridos conteúdos para enriquecer o conteúdo da brincadeira e, conseqüentemente, a consciência sobre o papel, as crianças deixam de seguir seus impulsos e assumem a postura do papel, orientando-se assim pelas regras da brincadeira. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 356):

[...] o típico do jogo protagonizado é a sujeição à regra relacionada com o protagonismo que a criança assume. A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica; as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo.

Para salientar o pensamento de Elkonin (2009, p. 364) de que “[...] a introdução de argumento parece facilitar à criança pequena o cumprimento das regras do jogo”, no terceiro

momento de brincadeira, na ata 3, as crianças, em nenhum momento da brincadeira, invadiram espaços que não eram destinados aos seus papéis, fato que fica evidente no excerto abaixo:

P: S1, o que você pediu dessa vez?

S1: Carne. Mas tô esperando meu suco tem meia hora.

P: Ainda não trouxe seu suco? Tem que lembrar o garçom do seu suco.

Embora o cliente estivesse insatisfeito com a demora do garçom ao trazer seu suco, ele permaneceu em seu lugar, obedecendo assim a regra da brincadeira segundo a qual clientes não entram na cozinha para se servir. Elkonin (2009) reafirma o exemplo citado acima com outro exemplo, a brincadeira de locomotiva, em que as crianças, ao compreenderem a regra da brincadeira, modificam inclusive a forma de movimentar, adotando a postura de locomotiva:

Ao descrever a conduta das crianças nos jogos “locomotiva” ou “trem”, vimos que o movimento das crianças adquirem outro caráter. Apitam, imitam o silvo da locomotiva, por vezes fazem movimentos singulares com os pés e dobram os joelhos. Dão o nome de marcha, e não de corrida, ao seu próprio movimento (“Por que você não vem?”) e chamam-se locomotivas a si mesmas. As crianças não querem simplesmente correr: *elas querem correr como locomotivas*. Dizem-se: - Sou uma boa locomotiva. (ELKONIN, 2009, p. 367, grifos nossos).

Tais regras, embora implícitas, contribuem para que as crianças, por meio do papel na brincadeira, comecem a controlar seu próprio comportamento. Elkonin (2009) evidenciou que o comportamento de crianças pequenas (entre 3 e 4 anos) são mais suscetíveis aos impulsos do externo, ou seja, independente da ordem para que não corram, algumas crianças cedem ao impulso do desejo de correr.

O ambiente escolar demanda que a criança comece a ter controle sobre seu próprio comportamento, para que consiga executar as tarefas escolares com êxito. A brincadeira de papéis, então, torna-se aliada no processo de ensino, pois os papéis desempenhados pelas crianças na brincadeira faz com que as crianças sejam não somente elas, mas o outro que estão representando. A brincadeira possibilita às crianças a compreensão das relações sociais e das regras contidas ali, conforme Elkonin (2009, p. 420) afirma:

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvidos de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações

convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação.

A contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da conduta autorregulada fica evidente na teoria de Elkonin (2009), ao abordar o papel e seu conteúdo fundante, as relações sociais. Entretanto, seria somente o papel o responsável pelo desenvolvimento da conduta autorregulada? Elkonin (2009) cita em sua obra o trabalho de Manuilenko, que conclui que crianças pequenas, em idade pré-escolar, interpretam papéis com primazia, ou seja, o desenvolvimento cronológico e psíquico da criança também tem sua contribuição para que ocorra a brincadeira.

O que acontece? Qual é o mecanismo psicológico dessa original “magia” do papel? [...] Manuilenko (1948) fez uma pesquisa experimental especial do desenvolvimento da conduta arbitrada. O objeto da pesquisa foi a faculdade da criança em idade pré-escolar de manter uma postura de imobilidade. Serviu de critério o tempo que as crianças eram capazes de permanecer nessa postura. De todas as séries de experimentos realizados oferece interesse para nós a comparação dos resultados de duas séries: a de representar o papel de sentinela num jogo coletivo e a de cumprir a missão direta de permanecer em pé sem se mexer na presença de todo o grupo. Os resultados obtidos mostraram com suma eloquência que em todos os grupos de idade a duração da manutenção da postura imóvel em situação de protagonismo teatral eleva os índices de manutenção dessa mesma postura em condições de tarefa encomendada. *Essa vantagem é de singular magnitude entre as crianças de 4 a 6 anos, e diminui um pouco no final da idade pré-escolar.* (ELKONIN, 2009, p. 419, grifos nossos).

Nos momentos de brincadeira da pesquisa, evidenciamos que, por não ser parte da rotina escolar, as crianças apresentavam dificuldades em brincar a partir de um tema. Quando brincavam, era de forma espontânea e as crianças que dividiam os grupos para brincar.

No instante em que foi proposto ao grupo brincar a partir de uma temática, demosntramos, pela sequência didática, toda a dificuldade de organização, além da complexidade de representar um papel. As crianças cediam aos seus impulsos, ou seja, quem era cliente por várias vezes invadiu a cozinha para não só preparar sua refeição, mas a de seu colega mais próximo também.

Com a nossa intervenção da pesquisadora, trazendo a organização do espaço para a brincadeira, apresentando vídeos ilustrativos para o enriquecimento dos papéis e realizando rodas de conversa sobre cada ação executada, as crianças demonstraram progresso no tocante à brincadeira e à representação dos papéis, indicando um avanço na conduta autorregulada. Nas palavras de Elkonin:

Todos os fatos apresentados evidenciam com suficiente força que no jogo *se reestrutura substancialmente a conduta da criança, tornando-se arbitrada*. Entendemos por conduta arbitrada a que se apresenta em conformidade com um modelo (independente de se dar em forma de ato de outra pessoa ou de regra manifesta) e que se verifica pela confrontação com tal modelo. (ELKONIN, 2009, p. 417, grifos nossos).

Ao representar um papel, a criança compara o modelo de conduta contido, implicitamente, no papel ao seu próprio comportamento. Sendo assim, ao desempenhar um papel na brincadeira, a criança reflete, embora não de forma consciente, sobre a conduta representada, sobre a imitação do modelo sugerido e “[...] é precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada” (ELKONIN, 2009, p. 420).

Outra contribuição da brincadeira para a conduta autorregulada é o pensamento coletivo. Ao brincar de papéis, a criança, para representar seu papel, necessita, direta ou indiretamente, do papel do outro. A educação infantil é, dessa forma, o local mais apropriado para se propor este tipo de ação pedagógica.

O brincar de forma espontânea e livre pode e deve estar presente na vida da criança pequena, porém em ambiente escolar devem-se priorizar momentos de brincadeiras planejadas, com objetivos de ensino para as crianças, afinal brincar também é algo que se aprende!

Elkonin (2009, p. 421) indica a importância do aprendizado da brincadeira coletiva para o desenvolvimento das crianças:

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade.

Orientar o corpo docente escolar sobre a brincadeira como forma de ação pedagógica é zelar pelo bom desenvolvimento infantil e, com vistas ao futuro, encarregar-se de formar a coletividade nas crianças, aspirando a uma sociedade em que o individual não se sobressaia ao coletivo.

5.5. Substitutivo lúdico como ferramenta do desenvolvimento da abstração

A brincadeira de papéis apresenta muitas contribuições para o desenvolvimento infantil, uma delas é o desenvolvimento da abstração, item essencial para que a criança consiga se alfabetizar.

Na brincadeira, a criança representa outra pessoa que não ela mesma, ou seja, o modelo é condição para a representação do papel selecionado. A criança demonstra grande dificuldade em representar um papel que desconhece, por isso a importância do modelo.

Não obstante, faz-se necessário destacar que a abstração requerida para a brincadeira de papéis não acontece naturalmente nem de forma espontânea. Para tanto, é indispensável o processo educativo, com ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da abstração. Elkonin (2009) traz em sua obra o clássico exemplo do cabo de vassoura representando um cavalo:

Com efeito, em que é que um cabo de vassoura se parece com um cavalo? O cabo de vassoura não é sequer a imagem esquematizada do cavalo. Mas o caso é que esse mesmo cabo de vassoura pode ser também uma escopeta, uma serpente e uma árvore. Essa variedade funcional expressa-se ainda com maior clareza nos brinquedos anódinos. Um pedaço de madeira pode ser um prato em que se serve comida e também a própria comida que se põe sobre uma folha de papel que se faz de prato. Isso depende integralmente do significado que a criança atribua ao objeto no momento concreto do jogo. A palavra com que a criança denomina o objeto polifuncional no jogo restringe imediatamente a sua designação, determina a sua função no jogo dado, o que é que com esse objeto se pode e deve fazer no jogo, que ações são exequíveis com ele. Se à peça de quebra-cabeça se chamou ferro de engomar, isso significa que com ela devem ser executados os movimentos de passar a ferro. Se se lhe pôs o nome de croquete, há que comê-lo; e se prato foi a denominação escolhida, tem-se de pôr comida nele e levá-la como se fosse num prato. Isso é possível unicamente porque a própria palavra leva implícita nesse período de desenvolvimento a experiência das ações com os objetos. (ELKONIN, 2009, p. 354).

As crianças escolhem diferentes objetos para representar outros distintos como, por exemplo, um lápis pode perfeitamente representar um avião para uma criança em idade pré-escolar. Por meio da manipulação dos objetos, a princípio pela sua função social, a criança transita, paulatinamente, a atribuir novos significados a eles.

A educação escolar pode auxiliar as crianças nesse processo, quando a professora, ao contar uma história, utiliza objetos para representar os personagens que não têm nenhuma relação direta. Por exemplo, ao contar uma história conhecida como “A flauta mágica”, a docente pode utilizar objetos como uma régua para representar Tamino, uma rosa para representar Pamina, um apagador para representar a rainha e assim sucessivamente.

Na sequência didática, mais precisamente na quarta sessão, proporcionamos ao grupo o contato com uma canção pela qual poderiam representar com o corpo alguns itens de cozinha, como chaleira, caneca, colher e prato, com a finalidade de transposição de significação embasada na teoria de Elkonin (2009, p. 327, grifos nossos):

[...] as crianças contemporâneas começam desde muito cedo a ver livros com figuras de objetos que elas conhecem, ou desconhecem totalmente, e que os adultos denominam com seus nomes respectivos. Queremos sublinhar com todos estes exemplos que a criança contemporânea vive não só num mundo de objetos, mediante os quais suas necessidades são satisfeitas (xícaras, colheres, bota, sabão, esponja etc.), mas também num mundo de imagens e, inclusive, de signos. *O processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo.*

O símbolo (signo) é um elemento que designa ou indica outro, ou seja, um sinal dotado de significação. Pode ser um gesto, uma imagem, um som, um objeto, uma forma etc. Entretanto, o principal sistema de signos de que dispomos é a linguagem. Na brincadeira de papéis, de acordo com Elkonin (2009), há, pelo menos, duas formas de simbolização:

No desenvolvimento do jogo vemos a “simbolização” pelo menos duas vezes. A primeira, como passagem da ação de um objeto para outro, ao transnomeá-lo. Aqui, a função da simbolização baseia-se em destruir a rigidez da ação com o objeto. A simbolização apresenta-se como condição para modelar a importância geral da ação de que se trate. Deparamo-nos com a simbolização uma segunda vez ao assumir a criança o papel de um adulto, com a particularidade de que a síntese e a abreviação das ações manifestam-se como condição modeladora das relações sociais entre as pessoas durante a sua atividade e, por isso, como revelação do seu sentido humano. Graças, precisamente, a esse plano duplo de “simbolização”, a ação insere-se na atividade e obtém o seu sentido no sistema de relações inter-humanas. (ELKONIN, 2009, p. 355).

Tal simbolização, apreendida pelas crianças na brincadeira, estará presente futuramente no processo de alfabetização. Elkonin (2009) destaca que a criança no começo da idade pré-escolar já faz uso, com certa agilidade, da palavra. No entanto, no decorrer de sua vida, ela aprende a usá-la com mais desenvoltura como denominação dos objetos. O encadeamento entre a palavra como denominação do objeto e o sistema de ações ali implícitas pode estabelecer relações do objeto com seu emprego lúdico, isto é, “[...] a introdução do objeto real acentua vínculos do objeto com as ações e enfraquece ou até freia totalmente os da palavra com as ações” (ELKONIN, 2009, p. 350, grifos nossos).

O desenho, outra forma de representação da realidade, foi explorado na sequência didática como registro da forma de compreensão do grupo sobre os conteúdos desenvolvidos.

Cabe ressaltar que a escolha do desenho como forma de registro se deu pelo fato do grupo não ser alfabetizado.

Após a primeira roda de conversa, para introduzir o tema para a turma, solicitamos aos alunos que desenhassem um restaurante e os elementos do tema que apareceram foram muito empobrecidos somente a partir daquela conversa. Algumas crianças desenharam objetos isolados e fora de contexto como, por exemplo, uma cadeira ou uma mesa. Outras crianças desenharam uma casa como representação do restaurante.

Depois da visita ao restaurante, que foi uma das últimas ações pedagógicas da sequência didática, solicitamos novamente que as crianças desenhassem um restaurante e, dessa vez, apareceram nos desenhos, além dos objetos mais detalhados (mesas e cadeiras arrumadas com os lugares dos clientes, pratos e talheres na mesa), os elementos humanos observados naquele ambiente, como a proprietária do restaurante e os clientes.

5.6. Evolução do papel na brincadeira

Inicialmente, buscamos analisar o nível de desenvolvimento da brincadeira em que as crianças se encontravam. Elkonin (2009) descreve dois níveis, sendo o primeiro de conteúdo correspondentes às ações reais, à orientação espacial e às ações com os objetos; enquanto o segundo refere-se às relações sociais existentes entre as pessoas. Ele retrata também, como parâmetro, a idade cronológica de cada nível, entretanto, em sua teoria, ele é muito claro ao apontar que a idade cronológica serve somente como parâmetro com a finalidade de beneficiar a compreensão do leitor.

Elkonin compreende que o desenvolvimento não ocorre de forma natural, espontânea e cronológica, e sim que depende da intervenção que foi oferecida durante esse processo. Dessa forma, o parâmetro estabelecido por idade se dá, inclusive pelo fato da criança pequena ainda não ter recebido intervenções educativas suficientes para conquistar um psiquismo bem desenvolvido. Nas palavras de Elkonin:

No tocante à análise do processo evolutivo do jogo, deve-se assinalar que entre os níveis primeiro e segundo há muito em comum, assim como entre os níveis terceiro e quarto. No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas. (ELKONIN, 2009, p. 301).

As crianças participantes da pesquisa, no primeiro momento de brincadeira, atuaram no primeiro nível de desenvolvimento, pois os cozinheiros começavam a cozinhar sem que os clientes tivessem feito os pedidos, ou seja, o que importava era o ato de cozinhar e não para quem cozinhar; a troca de papéis era constante e aleatória; não havia brincadeira coletiva, com relação entre os papéis, pois o que imperava, naquele momento, era a ação isolada com os objetos.

No terceiro momento de brincadeira já foi possível notar mudança no desenvolvimento da brincadeira, uma vez que as crianças permaneceram maior tempo nos papéis e incorporaram novas ações ao repertório como, por exemplo, os garçons, que além de anotar os pedidos das refeições, passaram a oferecer também a sobremesa. Vemos, assim, que o trabalho desenvolvido ao longo da sequência didática teve impacto sobre a organização e desenvolvimento da brincadeira, não obstante a assunção do papel tenha dependido ainda intensivamente da nossa mediação nas três atas finais.

Para que aconteça, de fato, a brincadeira de papéis, a criança precisa, primeiramente, ver sentido na brincadeira. Elkonin (2009) traz como exemplo em sua obra o fato de haver negação quando foi solicitado às crianças pequenas a representação delas mesmas na brincadeira. As crianças, nesse caso, não viam sentido algum nessa brincadeira, entretanto quando foi solicitado às crianças que representassem a educadora do grupo ou outro adulto qualquer, elas brincavam com mais entusiasmo. Desse modo, o princípio fundante da brincadeira é o adulto e as relações sociais que se estabelecem entre eles.

Neste experimento manifesta-se claramente um traço típico do jogo infantil. O jogo só é possível se houver ficção. A evolução da atitude das próprias crianças em face do jogo fundamenta-se em que, no final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que *jogar é representar o homem*, e sem essa representação não existe jogo. (ELKONIN, 2009, p. 275).

Na brincadeira, a criança representa uma síntese dos comportamentos dos adultos que ela conhece e, sendo assim, é essencial que ela conheça diferentes modelos de comportamentos. Por exemplo, em uma brincadeira de casinha, o garoto que não vê com frequência homens adultos cuidando dos filhos e da casa irá representar um adulto não participativo nos afazeres domésticos e no cuidado com os filhos. Elkonin (2009, p. 279) traz um exemplo que ocorreu durante seus experimentos:

Ata nº 9. Aliocha e Vásia (6; 0) aceitam com prazer brincar de “jardim de infância”, proposta pela pesquisadora. [...] Vásia: - Pois eu serei o médico. Examinarei todos os meninos.

Aliocha: - Sim, o médico. Você é menino e não menina.

Vásia (em tom irritado): - Sim, eu vou sempre com minha mãe a um médico homem. (ELKONIN, 2009, p. 279).

No exemplo trazido por Elkonin, fica evidente a divisão do trabalho por gênero, ou seja, como as crianças observam com mais frequência homens atuando como médico, então para representar o médico na brincadeira deveria ser um menino e não uma menina.

Assuntos como divisão de tarefas/trabalho por gênero, política, violência, uso de álcool e drogas, sexualidade, entre outros, são vetados para as crianças, inclusive em ambiente escolar. Contudo, aparecem, via de regra, na brincadeira de papéis por estarem presentes na sociedade contemporânea.

No decorrer da pesquisa, nos momentos de brincadeira, apareceu diversas vezes a menção às bebidas alcoólicas num grupo de crianças de 4 anos. Isso deixa claro que nossa cultura é do consumo de álcool em excesso, por exemplo, a cerveja é a terceira bebida mais consumida, ficando atrás somente da água e do chá.²² Todos os momentos evidenciados na pesquisa estão descritos abaixo:

S8: S2, você quer vinho?

S2: Vinho?

[...]

S11: Quero mais um pouquinho de vinho.

S2: Vou buscar.

[...]

S7 (*Diz ao S9*): Você pode me trazer o cardápio?

S9: Posso. Você quer cerveja?

S7: Pode ser.

[...]

S2 (*Diz mostrando a taça*): Garçoom, eu quero mais.

S7 (*Diz para quem está na cozinha*): OS2 quer mais.

S3: Mais? Nossa S2, para de ficar bebendo.

S9: Garçom, eu gostaria de uma cerveja Skol.

S7: O S9 quer cerveja Skol.

Nas três situações diferentes de brincadeira partindo da mesma temática, apareceram quatro alusões às bebidas alcoólicas, sendo que em uma das vezes a criança fez referência inclusive à marca. Tal acontecimento se sustenta sob a base de que a brincadeira não é sobre fantasia e sim sobre a realidade:

O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismo, só que reconstituído por meios singulares. Pode-se supor que os níveis antes mencionados indicam as fases

²² Referência: <http://blog.clubedomalte.com.br/curiosidades-ervejeiras/conheca-os-10-paises-que-mais-tomam-erveja-no-mundo/>

de desenvolvimento da consciência da criança, tal como se apresenta no jogo, cujo desenvolvimento vai desde a identificação da pessoa com outra até a sua separação da outra. (ELKONIN, 2009, p. 319).

É indispensável que a educação escolar acolha os assuntos polêmicos que aparecem na brincadeira e planejem ações pedagógicas pertinentes à faixa etária, empenhando-se para desenvolver nas crianças a consciência sobre a saúde e a segurança no trânsito quando aparecer o uso de bebidas alcoólicas em excesso, por exemplo. Após as ações pedagógicas, é oportuno que se brinque novamente partindo do mesmo tema para que se observe, na representação do papel, se houve compreensão dos conteúdos desenvolvidos.

5.7. Intervenção direta e indireta na brincadeira

A elaboração da sequência didática foi considerada a partir do conteúdo de restaurante, eleito previamente. Para tanto, consideramos os conteúdos desenvolvidos como fonte de intervenção indireta na brincadeira, ou seja, buscamos com o ensino dos conteúdos enriquecer a temática para que tivesse reflexo na brincadeira. Nas palavras de Elkonin (2009, p. 302):

Como se enriquece o conteúdo do jogo? A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, a criança pode saber ainda antes do jogo que a cozinheira prepara a comida, e a educadora dá de comer às crianças, mas só quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora tanto com as crianças quanto com a cozinheira, de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas.

Dessa forma, como primeiro contato das crianças com o tema, apresentamos alguns objetos referentes à temática para que fossem explorados no momento de brincadeira. Dado que as crianças conheciam pouco sobre o tema, a brincadeira não teve sucesso e a exploração dos objetos foi realizada de forma bem elementar pelo grupo. As crianças pegavam os objetos de maneira aleatória e não brincavam coletivamente.

Nos demais momentos de brincadeira, as crianças se apoiaram nos objetos, utilizando-os de forma a contribuir para o desenvolvimento da brincadeira coletiva de papéis. Para tanto, contaram com o nosso auxílio na organização do espaço e na eleição dos papéis no segundo momento em que brincaram.

A ação subsequente teve como objetivo produzir o interesse do grupo para o tema, com êxito, a partir da exibição do filme *Ratatouille*. Durante o filme, a direcionamos a atenção do grupo para os elementos do tema evidenciando as ações de cada pessoa dentro do restaurante. Pretendíamos com isso ilustrar para o grupo a necessidade da coletividade para brincar a partir do tema de restaurante.

Com a finalidade de recurso dialógico e mnemônico, a utilizamos a roda de conversa diversas vezes na sequência didática. A intenção era retomar em cada dia a ação realizada anteriormente para a evolução da memória do grupo.

A elaboração de perguntas para serem feitas em forma de entrevista à cozinheira da escola possibilitou que a turma percebesse que havia alguém dentro da escola que desempenhava a função de cozinhar, que foi observada no filme. Com isso, as crianças passaram a ter outro olhar pelo refeitório da escola e pela cozinheira, que viam todos os dias e não compreendiam a função dela naquele espaço.

A ação pedagógica mais desfrutada pelas crianças foi a visita ao restaurante. Esta ação permitiu o acesso físico das crianças a um espaço antes observado somente no filme *Ratatouille*. Foi possível notar uma evolução na organização do espaço da brincadeira, no vocabulário e na postura das crianças ao desempenharem os papéis.

Sob o intento de enriquecer o momento de brincadeira, a selecionamos vídeos curtos para exibir para o grupo, visto que, na brincadeira, a criança representa uma síntese dos comportamentos observados da execução de um determinado papel.

Outra ação foi solicitar ao grupo para que dissessem itens contidos no restaurante a partir do que observaram durante a exibição do filme *Ratatouille*. Pretendíamos, com essa ação, lembrar o grupo dos conteúdos verificados no filme e escrever coletivamente os itens na lousa para que as crianças copiassem, estabelecendo assim a relação entre grafemas e fonemas das palavras ditas pelo grupo.

Todas as ações descritas atuaram de forma *indireta* no momento da brincadeira de papéis, contudo foram imprescindíveis para a evolução da brincadeira coletiva do grupo. As ações que atuaram de forma direta na brincadeira, ou seja, no momento em que a brincadeira acontecia, foram realizadas por nós, sem que participássemos da brincadeira.

Realizamos, em um primeiro momento, a organização do espaço da brincadeira de papéis. Gradualmente, elencamos com a turma quais espaços existem dentro de um restaurante, quais funções as pessoas desempenham nesse espaço e o que utilizam para desempenhá-las.

Posteriormente, durante os momentos de brincadeira, perguntamos para diferentes crianças o que estavam fazendo naquele momento, para constatar se, de fato, sabiam o que estavam fazendo. Em momento nenhum a brincadeira se interrompeu por esse motivo, de tal maneira que, por vezes, as próprias crianças solicitavam a nossa presença para comentar o que estavam “comendo” naquele momento, dizer o que estavam pensando em pedir e solicitar a troca de papéis quando estavam descontentes.

O fato de a nossa intervenção direta na brincadeira não quebrar o momento lúdico das crianças foi anteriormente apontado no item *3.1 Apontamentos gerais de análise* e em todos os momentos de brincadeira, houve 42 intervenções diretas, seja por solicitação da pesquisadora ou de alguma criança e em nenhuma das vezes a brincadeira se desestabilizou devido a isso. Cabe ressaltar que, conforme as crianças passavam a compreender seu papel, diminuía a necessidade de intervenção com relação à troca de papéis ou a necessidade de chamar a atenção de crianças que estavam desempenhando mais de um papel ao mesmo tempo; entretanto, ainda houve intervenção da pesquisadora com relação ao que as crianças pediam como refeição no restaurante e as crianças solicitavam com frequência a presença da pesquisadora independente dela não ter um papel na brincadeira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos trabalhos já analisaram a questão da brincadeira de papéis em ambiente escolar e, portanto, encontramos na literatura artigos, dissertações e teses que nos indicaram que esse momento não é, de fato, presente na rotina escolar de crianças pequenas.

Com o exposto nessa pesquisa fica evidente que a brincadeira está à mercê do espontaneísmo, sendo utilizada para preencher momentos sem ação didática, ou seja, não se compreende a brincadeira como atividade, mas sim como mero passatempo.

Iniciamos a pesquisa trazendo na introdução o problema de pesquisa a ser investigado, as possibilidades de intervenção na brincadeira protagonizada infantil que potencializem o caráter formativo dessa atividade (o que implica o desafio de não romper a esfera lúdica). E, partindo desse problema de pesquisa, delimitamos como objeto de investigação a relação entre a ação educativa na escola de educação infantil e o desenvolvimento da atividade de brincadeira de papéis, a partir de uma abordagem pedagógica. Nosso horizonte foi contribuir para a formulação de princípios que orientem o trabalho pedagógico com a brincadeira de papéis na Educação Infantil.

Em seguida, apresentamos a concepção geral de desenvolvimento humano da perspectiva histórico-cultural, em unidade com a pedagogia histórico-crítica e as principais proposições da teoria histórico-cultural da brincadeira de papéis. Começamos também um diálogo com a literatura contemporânea da educação infantil na qual identificamos a hegemonia de uma concepção naturalizante da atividade lúdica infantil.

Essa pesquisa orientou-se pelo objetivo de investigar as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de brincadeira de papéis no contexto escolar. Tendo em vista esse objetivo, realizamos um *experimento formativo* com uma turma de crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos). A opção por essa estratégia metodológica justificou-se por sua capacidade de colocar em movimento o fenômeno que se pretende investigar, as possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira de papéis.

Seguidamente, apresentamos os resultados referentes à observação piloto e à realização da sequência didática, mostrando a síntese descritiva da observação e da aplicação da sequência didática, com transcrição na íntegra das atas dos momentos de brincadeira, dada a relevância desses dados para a apreensão do objeto de investigação.

A partir da apresentação dos resultados, realizamos a análise dos dados coletados, abordando inicialmente os aspectos gerais de análise, buscando captar o todo da aplicação da sequência didática. Em seguida os dados foram discutidos a partir de sete categorias derivadas da teoria histórico-cultural da brincadeira de papéis, referentes a aspectos destacados pela teoria que puderam ser identificados no processo observado.

Buscamos com essa pesquisa oferecer caminhos possíveis de intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis em situação escolar. Cabe ressaltar que o modelo de intervenção explorado no presente trabalho não é pensado como único caminho possível e, sim, uma oportunidade de trazer a temática à baila e propor futuras discussões.

Acreditamos que a intervenção didática realizada atendeu à principal atribuição da educação escolar, que é promover situações de ensino para que as crianças passem a estabelecer relações com a realidade, ao mesmo tempo em que elucidou possibilidades de intervenção direta e indireta na brincadeira infantil.

Cabe, entretanto, registrar que não foi possível nessa pesquisa aprofundar com as crianças toda a complexidade que está envolvida nas práticas coletivas de alimentação. Há muito a aprofundar e desenvolver até alcançar uma reflexão de possibilidades de modelos alternativos de sociabilidade, não necessariamente pautados na conotação capitalista que esse serviço tem. O limite da pesquisa foi não chegar na dimensão política das relações; ao mesmo tempo, as crianças circularam por todos os lugares sociais na brincadeira, explorando uma esfera da prática social a qual elas não têm acesso em sua realidade objetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, A. C. U. **Práticas de mediação de uma professora de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. (2015) A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, Salvador, jun., 2015. p. 210 – 220.

DAVIDOV, V. (1988) **La enseñansa escolar e el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños**. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. Mexico: Grijalbo, 1969. p. 493-503.

_____. 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: Antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. *Interface*, v. 21, n. 62, Botucatu, 2017. p. 531-541.

MAGALHÃES, G. M. e MESQUITA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: estudos sobre a educação**. v. 25, n. 1, Presidente Prudente, 2014, jan./abr. p. 266-279,

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 249 f. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

_____. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996..

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campina: Autores Associados, 2013.

_____.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 5, n. 2, Salvador, 2013, dez. p. 13-24.

_____, TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. (2008) **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associado, 2008.

_____. (2011) Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 20000.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGITSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
CAMPUS DE ARARAQUARA-SP

Araraquara, 02 de março de 2016.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo (a). Sr (a): _____,
Responsável pela criança _____.

Venho por meio deste pedir sua autorização para que seu (a) filho (a) possa participar de uma pesquisa intitulada “O jogo de papéis na Educação Infantil como meio para emancipação humana: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Fernanda Oliveira Brigatto com a orientação da Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini, como parte do curso de Mestrado em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Informo que o presente projeto de pesquisa de mestrado versa sobre a intervenção intencional do professor de educação infantil nos jogos de papéis. Delimitamos como hipótese de investigação que, por estar inserida numa sociedade capitalista, a criança apresentaria, em suas brincadeiras, atitudes alienantes e comportamentos excludentes. Nesse sentido, pretende-se pesquisar quais conteúdos e quais procedimentos metodológicos devem ser trabalhados, por meio dos jogos de papéis, na educação infantil, buscando o desenvolvimento de patamares superiores de relação da criança com os objetos e com os outros seres humanos.

A partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, elucidaremos as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de jogo de papéis no

contexto escolar buscando a superação de atitudes alienantes que as crianças reproduzem em suas brincadeiras.

A pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: análise bibliográfica e intervenção em uma escola com a realização da aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) com crianças de 1ª Etapa (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Limeira finalizando com a proposição do jogo de papéis, sendo escolhido o tema “brincadeira de restaurante”. O registro será feito através de um diário de campo e filmagem.

Explicito que não haverá necessidade de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explicito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esclareço que todo o material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. As identidades pessoais das crianças e da instituição em que estudam serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento dessa investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles que dela participam.

Em qualquer momento, o (a) senhor (a) ou a instituição poderão entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa através dos telefones (19) 99280-9612 (Fernanda) / (16) 3334-6212 (Juliana) ou pelos endereços eletrônicos: fernanda_brigatto@hotmail.com ou jupasqualini@fc.unesp.br.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em pesquisa da UNESP também pode ser contatado pelo endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br ou pelo telefone (16) 3334-6263.

A instituição poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, bastando para isso solicitar esses instrumentos à pesquisadora. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e da pesquisadora principal e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Atenciosamente,

Fernanda Oliveira Brigatto
Mestranda em Educação
Tel.: (19) 99280-9612
e-mail: fernanda_brigatto@hotmail.com

Professora Doutora Juliana Campregher
Pasqualini – Orientadora
Tel.: (16) 3334-6212
e-mail: jupasqualini@fc.unesp.br

Eu declaro suficientemente esclarecido (a) sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Fernanda Oliveira Brigatto, aluna do curso de Mestrado em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Juliana Campregher Pasqualini. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a privacidade de meu (a) filho (a) e da instituição em que ele (a) estuda, e decido, por livre e espontânea vontade, autorizar a participação de meu (a) filho (a) nessa investigação acadêmica, por meio da autorização para a utilização dos dados coletados e narrativas produzidas no decorrer do programa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Limeira, ____ de _____ de 2016.

Anexo 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
CAMPUS DE ARARAQUARA-SP

Araraquara, 02 de março de 2016.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ilmo (a). Sr (a) Diretor (a): _____

Instituição: _____

Venho por meio deste convidar a instituição que atua como diretor (a) para participar de uma pesquisa intitulada “O jogo de papéis na Educação Infantil como meio para emancipação humana: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Fernanda Oliveira Brigatto com a orientação da Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini, como parte do curso de Mestrado em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Informo que o presente projeto de pesquisa de mestrado versa sobre a intervenção intencional do professor de educação infantil nos jogos de papéis. Delimitamos como hipótese de investigação que, por estar inserida numa sociedade capitalista, a criança apresentaria, em suas brincadeiras, atitudes alienantes e comportamentos excludentes. Nesse sentido, pretende-se pesquisar quais conteúdos e quais procedimentos metodológicos devem ser trabalhados, por meio dos jogos de papéis, na educação infantil, buscando o desenvolvimento de patamares superiores de relação da criança com os objetos e com os outros seres humanos.

A partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, elucidaremos as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de jogo de papéis no contexto escolar buscando a superação de atitudes alienantes que as crianças reproduzem em suas brincadeiras.

A pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: análise bibliográfica e intervenção em uma escola com a realização da aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) com crianças de 1ª Etapa (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Limeira finalizando com a proposição do jogo de papéis, sendo escolhido o tema “brincadeira de restaurante”. O registro será feito através de um diário de campo e filmagem.

Explicito que não haverá necessidade de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explicito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esclareço que todo o material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. A identidade da instituição será mantida em sigilo, não sendo revelada em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento dessa investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles que dela participam.

Em qualquer momento, a instituição poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa através dos telefones (19) 99280-9612 (Fernanda) / (16) 3334-6212 (Juliana) ou pelos endereços eletrônicos: fernanda_brigatto@hotmail.com ou jupasqualini@fc.unesp.br.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em pesquisa da UNESP também pode ser contatado pelo endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br ou pelo telefone (16) 3334-6263.

A instituição poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, bastando para isso solicitar esses instrumentos à pesquisadora. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e da pesquisadora principal e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Atenciosamente,

Fernanda Oliveira Brigatto
Mestranda em Educação
Tel.: (19) 99280-9612
e-mail: fernanda_brigatto@hotmail.com

Professora Doutora Juliana Campregher
Pasqualini – Orientadora
Tel.: (16) 3334-6212
e-mail: jupasqualini@fc.unesp.br

Se a instituição estiver suficientemente informada sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Fernanda Oliveira Brigatto, aluna do curso de Mestrado em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Juliana Campregher Pasqualini. Fui informado (a) e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a privacidade da instituição, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da autorização para a utilização dos dados coletados e narrativas produzidas no decorrer do programa.

Nome do (a) diretor (a): _____

Assinatura do (a) diretor (a): _____

Limeira, _____ de _____ de 2016.

Anexo 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
CAMPUS DE ARARAQUARA-SP

Araraquara, 03 de maio de 2016.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilma. Sra. Professora: _____

Instituição: _____

Venho por meio deste convidar a instituição que atua como professora para participar de uma pesquisa intitulada “O jogo de papéis na Educação Infantil como meio para emancipação humana: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, pesquisa desenvolvida por mim, Fernanda Oliveira Brigatto com a orientação da Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini, como parte do curso de Mestrado em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Informo que o presente projeto de pesquisa de mestrado versa sobre a intervenção intencional do professor de educação infantil nos jogos de papéis. Delimitamos como hipótese de investigação que, por estar inserida numa sociedade capitalista, a criança apresentaria, em suas brincadeiras, atitudes alienantes e comportamentos excludentes. Nesse sentido, pretende-se pesquisar quais conteúdos e quais procedimentos metodológicos devem ser trabalhados, por meio dos jogos de papéis, na educação infantil, buscando o desenvolvimento de patamares superiores de relação da criança com os objetos e com os outros seres humanos.

A partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, elucidaremos as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de jogo de papéis no contexto escolar buscando a superação de atitudes alienantes que as crianças reproduzem em suas brincadeiras.

A pesquisa será desenvolvida nas seguintes etapas: análise bibliográfica e intervenção em uma escola com a realização da aplicação de uma sequência didática (série de ações que tragam conteúdo para o jogo) com crianças de 1ª Etapa (faixa etária entre 4 e 5 anos) da rede municipal de ensino de Limeira finalizando com a proposição do jogo de papéis, sendo escolhido o tema “brincadeira de restaurante”. O registro será feito através de um diário de campo e filmagem.

Explicito que não haverá necessidade de ressarcimento, pois as despesas serão cobertas pela pesquisadora e explicito a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esclareço que todo o material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. A identidade da instituição será mantida em sigilo, não sendo revelada em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento dessa investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles que dela participam.

Em qualquer momento, a instituição poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora para novos esclarecimentos sobre a pesquisa através dos telefones (19) 99280-9612 (Fernanda) / (16) 3334-6212 (Juliana) ou pelos endereços eletrônicos: fernanda_brigatto@hotmail.com ou jupasqualini@fc.unesp.br.

Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em pesquisa da UNESP também pode ser contatado pelo endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br ou pelo telefone (16) 3334-6263.

A instituição poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, bastando para isso solicitar esses instrumentos à pesquisadora. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e da pesquisadora principal e de sua orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Atenciosamente,

Fernanda Oliveira Brigatto Mestranda em Educação Tel.: (19) 99280-9612 e-mail: fernanda_brigatto@hotmail.com
--

Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini – Orientadora Tel.: (16) 3334-6212 e-mail: jupasqualini@fc.unesp.br

Se você estiver suficientemente informada sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por Fernanda Oliveira Brigatto, aluna do curso de Mestrado em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP e pela sua orientadora Prof^a Dr^a Juliana Campregher Pasqualini. Fui informada e estou ciente, dos cuidados que a pesquisadora irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a privacidade da instituição, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da autorização para a utilização dos dados coletados e narrativas produzidas no decorrer do programa.

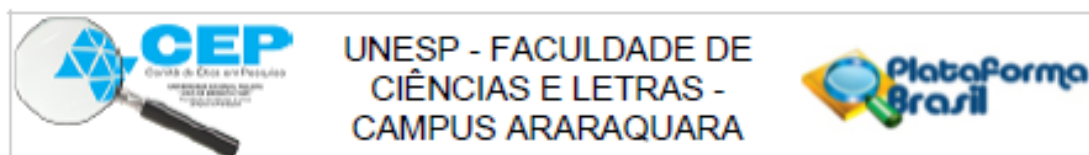
Nome da professora: _____

Assinatura da professora: _____

Limeira, ____ de _____ de 2016.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Anexo 4



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O JOGO DE PAPÉIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEIO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA: CONTRIBUIÇÕES À LÚZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Pesquisador: Fernanda Oliveira Brigatto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54063616.5.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.546.517

Apresentação do Projeto:

Trata o presente protocolo de pesquisa do projeto de pesquisa de mestrado sobre a intervenção intencional do professor de educação infantil nos jogos de papéis. Por meio de um estudo teórico e uma pesquisa empírica, visamos responder as seguintes questões: De que forma e por meio de quais conteúdos o professor deve promover o desenvolvimento da criança tendo em vista a formação humana na direção de uma sociedade para além da lógica do capital e a emancipação humana? Com efeito, busca-se contribuir, a partir da psicologia histórico-cultural, para a prática pedagógica histórico-crítica.

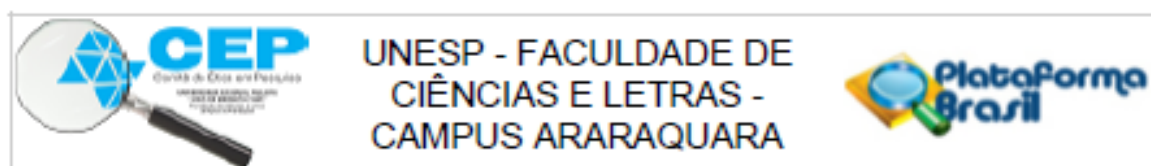
Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo, a partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, elucidar as possibilidades de intervenção pedagógica do professor na atividade de jogo de papéis no contexto escolar buscando a superação de atitudes alienantes que as crianças reproduzem em suas brincadeiras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os registros a serem realizados em formato áudio e imagem possuem baixo risco de quebra de

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.546.517

sigilo, uma vez que a pesquisadora se resguarda de que todos os arquivos só serão acessados por intermédio de senha própria da pesquisadora. A pesquisadora atendeu o parecer anterior, explicitando como a amostra será selecionada, bem como os procedimentos da intervenção proposta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é relevante, pois busca a superação de atitudes alienantes para que as crianças estabeleçam relações mais conscientes e emancipadoras, contribuindo para o desenvolvimento psicológico na faixa etária dos quatro aos cinco anos de idade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora incluiu três (03) TCLEs, sendo um para os responsáveis, outro para o professor responsável pela sala em que será realizada a pesquisa e um para o diretor da instituição. Importante apontar que torna-se desnecessária a apresentação do TCLE para o diretor, já que este não é sujeito da pesquisa. Com isso, deve-se renomear o documento para "Autorização da Instituição". Além disso, nos dois termos a serem apresentados para os sujeitos, deverá conter, obrigatoriamente, explicitação da garantia de ressarcimento de possíveis despesas, comprovadamente decorrentes da pesquisa, conforme Resolução 466/2012.

Recomendações:

- Renomear o documento voltado para o Diretor, apresentado como TCLE, para "Autorização da Instituição", já que o responsável pela instituição não é sujeito da pesquisa.
- Nos dois termos a serem apresentados para os sujeitos, deverá conter, obrigatoriamente, explicitação da garantia de ressarcimento de possíveis despesas, comprovadamente decorrentes da pesquisa, conforme Resolução 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora apresentou os documentos e apresentações complementares, bem como atualizou o cronograma de execução da pesquisa.

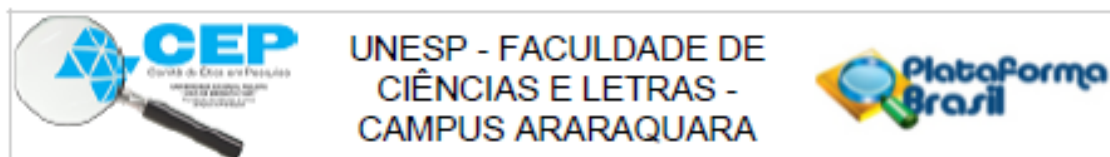
Ressalta-se que a pesquisadora deverá apresentar o atendimento das recomendações citadas no momento da entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FCLAr, reunido em 16/05/2015, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final do projeto deverá ser entregue até 06 meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.546.517

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_664821.pdf	03/05/2016 21:56:44		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/05/2016 21:56:11	Fernanda Oliveira Brigatto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/03/2016 09:06:23	Fernanda Oliveira Brigatto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	17/02/2016 15:27:06	Fernanda Oliveira Brigatto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 16 de Maio de 2016

Assinado por:
Suzana Cristina Fernandes de Paiva
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br

Anexo 5

OBSERVAÇÃO DA ROTINA DA ESCOLA

Caracterização do comportamento das crianças em atividades dirigidas pela professora:

- Compreendem as instruções da professora?
- Aderem às atividades propostas pela professora?
- Permanecem atentas e engajadas nas atividades propostas pela professora?
- As ações realizadas pelas crianças são coerentes com os objetivos da tarefa?
- Orientam-se por/ respeitam regras e combinados?

Caracterização do comportamento das crianças em situações não dirigidas:

- As interações entre as crianças são predominantemente colaborativas ou conflituosas?
- Orientam-se por/ respeitam regras e combinados?
- Organizam espontaneamente situações de brincadeira de papéis?
- Quais os conteúdos predominantes nas brincadeiras?
- Como são distribuídos os papéis?
- Como são estabelecidos os critérios coletivos do jogo (regras)?
- Os jogos observados são efetivamente coletivos? os papéis desempenhados são complementares?
- Como se comportam frente aos conflitos, diferentes pontos de vista e opiniões sobre a situação representada na brincadeira?
- Fazem uso lúdico de objetos?

Caracterização geral do desenvolvimento das crianças:

- Domínio de ações com objetos e procedimentos da rotina da escola;
- Autonomia;
- Comportamento autorregulado por regras e combinados;
- Capacidade de ação planejada e uso instrumental de objetos e signos;
- Função simbólica.