


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

GRAZIELA DO NASCIMENTO GODOY

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES NA
PROMOÇÃO DOS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS
À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**



ARARAQUARA – S.P.
2019

GRAZIELA DO NASCIMENTO GODOY

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES NA
PROMOÇÃO DOS JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS
À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, 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 Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

Bolsa: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ARARAQUARA – S.P.
2019

GODOY, Graziela do Nascimento

As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural / Graziela do Nascimento GODOY – 2019

110 f.

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

Orientador: Eliza Maria Barbosa

1. Jogos de Papéis Sociais. 2. Psicologia Histórico Cultural. 3. Pré-escola. 4. Desenvolvimento infantil. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GRAZIELA DO NASCIMENTO GODOY

As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, 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 Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa

Bolsa: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Data da defesa: 28/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^o Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Janaina Cassiano Silva
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

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

À minha mãe Maria José, a quem devo tudo que sou e por me apresentar a importância da família e o caminho da persistência.

Ao meu esposo Josias, pessoa com quem amo partilhar a vida e que de uma forma especial e carinhosa sempre me apoiou e incentivou nessa conquista.

Em especial, ao meu filho Henrique e à minha afilhada Lavínia, em nome de todas as crianças por quem trabalho, na luta por uma educação verdadeiramente humanizadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por seu meu porto seguro, pelo presente da vida e pelas pessoas que colocou em meu caminho e hoje se tornaram pessoas especiais e essenciais em minha vida, inclusive na construção do sonho de cursar o Mestrado. Registro aqui então meu agradecimento eterno a algumas pessoas que tornaram esse momento possível.

À minha mãe Maria José, que foi pai e mãe, agradeço pela capacidade de acreditar e investir em mim. Seu cuidado me faz sentir segura e sua presença é a segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Obrigada, amo você.

Ao meu amor, Josias, pelo apoio e paciência, pelas conversas e por sua capacidade de me trazer paz na correria do dia a dia. Te amo de forma incondicional.

À minha sogra Rosana e meu sogro Mauro pelo exemplo de vida, pelo amor, carinho e dedicação comigo, com seu filho e com nosso tesouro. A vida não me deu apenas um amor, mas toda uma família para eu amar. Wilian e Tamires, além de cunhados e compadres, tornaram-se meus amigos, agradeço pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho.

Ao meu filho Henrique que deu um sentido especial à minha existência e tem me proporcionado grandes momentos de alegria.

À Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa, minha orientadora, sempre disposta a me ouvir, agradeço pelo convívio, apoio, compreensão e pelo respeito, comigo, com meu filho e em especial com esse trabalho. Obrigada pela confiança, pelas conversas e pelos estudos propostos que moldaram a presente pesquisa, fazendo com que eu me apaixonasse ainda mais pelo trabalho a que nos propomos. A você, meu respeito e admiração.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação Escolar da Unesp de Araraquara, em especial àqueles com os quais pude dialogar mais de perto e que contribuíram significativamente para minha vida acadêmica: Prof. Dr. Newton Duarte, Prof.^a Juliana C. Pasqualini e Prof. Dr. Francisco C. Mazzeu.

Aos integrantes da Banca Examinadora de qualificação dessa dissertação, pela disponibilidade representativa e pelo compromisso com a educação.

Às amigas, Daniele, Jéssica G., Lorrana e Natália, presentes que a Graduação me deu e que levarei por toda vida, e que também fizeram parte dessa jornada, ajudando-me na busca dos meus objetivos e na superação das dificuldades enfrentadas, dispondo os seus ouvidos às minhas idealizações, mas também aos meus desabafos e angústias.

À minha amiga Roberta, meu agradecimento especial, a quem considero como irmã, que sempre esteve ao meu lado torcendo, e nesses últimos anos em especial me apoiando e participando do crescimento do meu filho, meu bem maior.

Às minhas amigas Jessica M. e Tatiane, agradeço pela amizade e companhia que às vezes mesmo de longe não deixam de estar por perto.

Às minhas amigas e parceiras de trabalho, Julia, Suelen, Deise, Manuela, Camila e Juliana, agradeço a riqueza de experiências vividas e a companhia do dia a dia, tornando nossa caminhada mais serena, confiante e comprometida com a educação. Meu agradecimento especial à minha parceira de etapa Juliana, por comigo comungar, na prática e na teoria, do sonho de provocar nas crianças o prazer em aprender, e para além disso, agradeço a amizade que criamos, pelos momentos de aprendizado como mãe e pelo carinho que tem com nossa família. Minha gratidão em especial também à minha amiga Manuela, que é uma das responsáveis por eu ter chegado até aqui, agradeço seu carinho e os momentos de cumplicidade em que pudemos trocar ideias e desafogar as ansiedades mútuas, além de seu apoio fraternal, pude também contar com seu apoio técnico, muito obrigada. É um imenso prazer tê-las comigo neste momento especial.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço enfim, à minha família e a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos, e que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

“A criança deve ser educada no mais alto respeito à realidade, mas não se deve entender por realidade o mundinho que rodeia a criança. Temos de vê-lo como a grande realidade que nos cerca se não quisermos criar um ser pequeno-burguês e mesquinho. Devemos reconhecer que o fechamento no círculo estreito dos interesses imediatos cria nas crianças e nos adultos um voo curto, uma concepção miúda de vida, limitações e presunção.” (VIGOTSKY, 2001, p. 210)

RESUMO

A Educação Infantil assume um papel essencial no desenvolvimento das crianças pequenas e a brincadeira é um elemento importante na promoção desse desenvolvimento. Assentir o jogo de papéis sociais como atividade principal da criança pré-escolar e compreender a importância de um planejamento sistemático ao promover a atividade de brincadeira é imprescindível. Neste trabalho buscamos compreender como esses jogos ou as brincadeiras de faz de conta estão estruturados pelos professores pré-escolares no cotidiano de suas práticas e como eles compreendem a relação dos jogos com o processo de representação simbólica e o desenvolvimento da imaginação e da linguagem. Observamos ainda como essas atividades são condicionadas pelo espaço, tempo, artefatos culturais disponíveis e especialmente pelos conteúdos culturais oferecidos ou não pelos educadores, para assim evidenciar em que medida eles reforçam experiências cotidianas ou promovem o domínio e contato com experiências não cotidianas. Trata-se de uma pesquisa de campo apoiada nos pressupostos teóricos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural do que nos permite apreender a realidade estudada como resultado da relação entre o singular e os liames da totalidade. Os sujeitos da pesquisa são doze professores que atuam nas turmas de 4 e 5 anos de três escolas da Educação Infantil da rede municipal de Araraquara/SP, e para coleta dos dados utilizamos o instrumento da entrevista que era composta por questões objetivas e subjetivas, em que as respostas eram gravadas e depois transcritas. As perguntas objetivas nos ajudaram a caracterizar o universo pesquisado e compreender o tempo diário destinado às atividades de brincadeiras de faz de conta nas instituições de educação infantil e as subjetivas foram categorizadas, com o intuito de revelar a emancipação das ações das crianças em relação ao uso dos objetos e espaços disponibilizados pelo professor, a trajetória de desenvolvimento das crianças nos jogos de papéis por meio das práticas educativas e a compreensão dos professores quanto à relação entre a atividade de jogos de papéis e o desenvolvimento do pensamento simbólico, da linguagem e da imaginação. Os resultados indicam que a organização e os materiais dos espaços condicionam as atividades de brincadeira, e quanto ao trabalho educativo, é possível verificar um planejamento e reconhecimento acerca da importância dos jogos de papéis, porém sem promoção dos elementos referentes a ações não cotidianas. Predomina o uso das brincadeiras como meio para atingir o ensino de conteúdos de diversas áreas do conhecimento. Essas análises sugerem que é preciso ampliar as discussões no campo da Educação Infantil a respeito das contribuições que o jogo simbólico pode dar ao desenvolvimento da criança e seu processo de humanização.

Palavras – chave: Jogos de Papéis Sociais; Psicologia Histórico-Cultural; Pré-escola; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Early Childhood Education plays a key role in the development of young children and playing is an important element to promote such development. Assigning social roles games as the primary activity of the preschool child and understanding the importance of systematic planning in promoting play activity is imperative. In this work, we seek to understand how pre-school teachers in the daily life of their practices structure these games and how they understand the relationship of games with the process of symbolic representation and the development of imagination and language. We also observe how these activities are conditioned by the space, time, and cultural artifacts available and especially by the cultural contents offered or not by the educators, in order to highlight the extent to which they reinforce everyday experiences or promote mastery and contact with non-everyday experiences. It is a field research based on the theoretical methodological assumptions of Cultural Historical Psychology that allows us to apprehend the studied reality as a result of the relation between the singular and the ties of the totality. The subjects of the research are twelve teachers who work in the 4 and 5 year-olds classes of three municipal schools in Araraquara/SP, and to collect the data we use the interview instrument that was composed of objective and subjective questions, in that the responses were recorded and then transcribed. The objective questions helped us to characterize the researched universe and to understand the daily time destined for the activities of role play in the institutions of early childhood education, and the subjective ones were categorized with the intention of revealing the emancipation of the children's actions in relation to the use of the objects and spaces provided by the teacher, the developmental trajectory of children in role plays through educational practices and the teachers' understanding of the relationship between role-playing and the development of symbolic thought, language and imagination. The results indicate that the organization and the materials of the spaces condition the role-play activities, and as for the educational work, it is possible to verify a planning and recognition of the importance of the role games, but it does not promote elements referring to non-daily actions. The use of role-play as a means to achieve the teaching of contents of several areas of knowledge is predominant. These analyses suggest that it is necessary to broaden the discussions in the field of Early Childhood Education regarding the contributions that the symbolic play can give to the development of the child and its process of humanization.

Keywords: Role Play; Cultural-Historical Psychology; Preschool; Child Development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo diário destinado às atividades de brincadeira	73
Gráfico 2. Espaços onde ocorrem as brincadeiras.....	74
Gráfico 3. Brincadeiras de papéis sociais mais reproduzidas pelas crianças.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos professores entrevistados.....	72
Quadro 2. Relação entre espaço e materiais utilizados nas brincadeiras.....	76
Quadro 3. Jogos de papéis praticados pelas crianças.....	81
Quadro 4. Relação entre os jogos de papéis mais praticados e os objetos e/ou brinquedos.....	83
Quadro 5. Trabalho do professor ao propor as brincadeiras de faz de conta.....	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA PELA CRIANÇA	26
2.1 O psiquismo e o desenvolvimento da criança pela mediação da cultura.....	26
2.2 O desenvolvimento cultural da linguagem e do pensamento	30
2.3 O papel cultural da escola de Educação Infantil no desenvolvimento das funções psíquicas	34
3 A BRINCADEIRA DE JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO	40
3.1 Da primeira infância ao período pré-escolar.....	40
3.2 A atividade de jogo de papéis sociais	49
3.2.1 <i>A ação do professor para trabalhar o jogo de papéis sociais: contribuições da escola para o desenvolvimento psíquico da criança</i>	56
4 A BRINCADEIRA NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	68
4.1 A brincadeira em turmas pré-escolares do município de Araraquara/SP.....	72
4.1.1 <i>Caracterização dos Centros de Educação e Recreação e perfil dos docentes entrevistados</i>	72
4.1.2 <i>A organização do espaço e tempo das brincadeiras de jogos de papéis sociais</i>	76
4.1.3 <i>As concepções e práticas dos professores pré-escolares sobre os jogos de papéis sociais</i>	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	105
APÊNDICE B – PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CEP	107
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	109

1 INTRODUÇÃO

Cada dia mais se tem discutido sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. A Educação Infantil assume um papel essencial no desenvolvimento das crianças pequenas e a brincadeira é um elemento importante na promoção desse desenvolvimento. A cultura e as relações sociais promovem o desenvolvimento do psiquismo da criança, e é nesse contexto que a instituição escolar se faz relevante e significativa.

O processo de desenvolvimento da criança se inicia desde os primeiros dias de vida, e de acordo com a perspectiva histórico-cultural, ele está relacionado com os processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida, percebidos nas práticas culturais e educativas, incluindo deste modo, o processo de aprendizagem.

Considerando isso e assumindo o compromisso de que a Educação Infantil deveria ter o mesmo nível de intencionalidade que todos os demais níveis de educação escolar, passamos a conviver com inquietações que tinham um vínculo ainda subjetivo com o objeto da presente pesquisa. Iniciamos essa trajetória em 2010, com o ingresso na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara no curso de Pedagogia, em 2011. Um ano após esse ingresso atuamos como secretária de escola até assumirmos uma vaga de Professora do Ensino Fundamental. Após uma breve atuação neste nível, somente três meses, assumimos a vaga de professora de Educação Infantil, em 2014. Nossa opção pela docência nessa etapa já soava como um reconhecimento de sua importância e desejo de luta em defesa de uma educação humana e de qualidade para as crianças pequenas.

A aproximação com o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica ocorreu concomitantemente a essa trajetória, inicialmente na disciplina “Psicologia da Educação II”, ministrada pelo Professor Dr. Newton Duarte. Discussões sobre o desenvolvimento humano e a sociedade, as diversas concepções de educação escolar, fundamentos marxistas eram conteúdos presentes nesta disciplina e na optativa “Teorias Pedagógicas”, também cursada. Posteriormente, na disciplina intitulada “Ação Pedagógica Integrada” vivemos uma experiência formativa relevante de articulação teórico-prática na Educação Infantil. Também nesta disciplina, discussões teóricas que desnaturalizam a brincadeira e as apresentam do ponto de vista de sua importância para o desenvolvimento infantil foram abordadas.

Nossa primeira experiência de docência na Educação Infantil foi com uma turma de três anos, porém foi a partir de 2015 que começamos a atuar com turmas de cinco anos, então a

questão das brincadeiras desponta como objeto de nossa reflexão. Nossas observações, bem como nossa própria prática, indicavam uma desarticulação da brincadeira, em especial pela condição polimorfa que ela adquire nos contextos escolares: brincadeiras de faz de conta, jogos com ou sem regras, jogos esportivos, quebra-cabeças, jogos de montar, etc. Ao associar genericamente a brincadeira a atividades livres, cujo fim é a diversão, começamos a observar que os momentos dedicados às brincadeiras e jogos em geral nas turmas pré-escolares ocorriam sem intervenções pedagógicas. Essa compreensão genérica como algo que se dá de forma espontânea e livre determinava também os espaços onde as brincadeiras, inclusive as de papéis sociais se desenrolavam, ou seja, nas áreas livres ou salas de multimeios, enquanto as salas de recursos e estruturada eram reservadas para o trabalho de conteúdos.

A pesquisa originou-se a partir da constatação que a falta de intencionalidade ao promover as brincadeiras de faz de conta, bem como o desconhecimento dos professores pré-escolares a respeito da relação entre as atividades-guias e o desenvolvimento psíquico poderia condicionar suas práticas para fins secundários, se considerarmos as necessidades formativas das crianças em idade pré-escolar.

Duas forças acabavam por corroborar com essa desqualificação da brincadeira na Educação Infantil, uma era essa incompreensão por parte dos educadores sobre sua importância e a outra era dada também por uma falta de entendimento e pressão por parte da família e da sociedade, que não reconhece na brincadeira uma atividade constitutiva das crianças. Assistimos então uma parcela da sociedade e da família, mais preocupada com o aspecto profissional, e muitas vezes a escola se adapta a essa expectativa, investindo em conteúdos dirigidos apenas a alfabetizar principalmente, sem se preocupar com a importância do papel da brincadeira na educação da criança, como se essa não fizesse parte do seu processo de desenvolvimento.

Com a intenção de mudar a perspectiva de atendimento às crianças dos Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara/SP e promover mudanças nas práticas naturalizantes observadas por Barbosa (2018), a FCL/UNESP propôs, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a construção do Programa “Cresça e Apareça” que visava contribuir para a formação dos professores a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O Projeto teve início em 2013, sendo assessorado pela professora Eliza Maria Barbosa, que juntamente com equipe técnica do projeto, criou o Laboratório Pedagógico da Educação Infantil (LAPEI) para o estudo e elaboração de atividades educacionais. O Laboratório também era administrado por funcionários da Educação da

Prefeitura, com o intuito de valorizar as boas práticas educacionais dos profissionais. Eram oferecidas formações que visavam apresentar conhecimentos das principais obras dos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica.

Essa relação com o Programa foi muito significativa para nossa atuação docente, pois contribuiu com novas práticas, com intencionalidades e objetivos concernentes ao que fomos construindo e idealizando como uma educação de qualidade as crianças pequenas, além de nos aproximar com a teoria cuja qual nos representa, pois considera cada atividade da criança, e a partir dela busca promover o desenvolvimento.

Sempre observamos na rotina das crianças um tempo significativo dedicado às brincadeiras, deste modo, pretendemos então apontar alguns elementos indicativos de como os jogos de papéis sociais ou as brincadeiras de faz de conta ocorrem nas turmas pré-escolares, evidenciando a compreensão dos professores sobre a relação entre aquela atividade principal e sua implicação no desenvolvimento do pensamento simbólico. A apresentação formulada a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural demonstrada a seguir reforça a importância de nossa pesquisa.

Para além das impressões que foram surgindo ao longo dessa construção, fizemos um levantamento bibliográfico acerca do tema da pesquisa, a fim de garantir uma atualização das discussões, traçando semelhanças e complementaridades com os objetivos por nós propostos.

Iniciei o referido levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>). Na busca utilizei seis descritores, sendo eles, “brincar”, “jogo”, “faz-de-conta”, “ler”, “escrever”, “Educação Infantil”. Para estes termos apareceram 955.596 resultados. Devido a ser um número amplo, selecionei a opção “educação”, refinando a busca, e com esta seleção restaram ainda 42.418 resultados.

Como apareceram muitos resultados mesmo refinando a busca na área de Educação, fiz um segundo levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Nesse acervo realizei várias buscas, utilizando diferentes nomenclaturas, uma vez que realizei uma busca avançada por título, para assim refinar os resultados, pois os descritores da presente pesquisa são bastante comuns, apesar de não tratarem o assunto da presente pesquisa. Nessa segunda busca, utilizamos diferentes descritores devido às variações de alguns termos e refinamos a busca a partir das seguintes palavras: jogos de papéis sociais, brincadeira de papéis, brincadeiras de faz de conta, atividade lúdica, brincadeira, brincar, Pedagogia Histórico-Crítica, pré-escola, Educação Infantil, e a partir de várias buscas intercalando e combinando os descritores foram selecionados trabalhos, que possuíam, de

alguma forma, relação com o estudo proposto. Foram eliminados os trabalhos que, embora tratassem da brincadeira de papéis, se diferenciavam pelo referencial teórico e os que tinham como contexto de pesquisa a etapa do Ensino Fundamental.

Portanto, das buscas foram 32 resultados e 5 trabalhos selecionados, que possuíam, de alguma forma, relação com o estudo proposto, foram selecionados os seguintes trabalhos: *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo* (MAREGA, 2010); *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita* (BOMFIM; 2012); *A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção* (SILVA, 2012); *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais* (MARCOLINO, 2013); *A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica* (BRIGATTO (2018).

Os estudos demonstraram a realidade que já apresentamos até então, em que a brincadeira aparece de maneira naturalista e generalizada, ou aparece como um meio para alcançar outro objetivo. Observamos, deste modo uma desqualificação das práticas educativas em relação as brincadeiras nas escolas.

O estudo de SACCOMANI (2018) “*A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*” nos apareceu como sugestão da orientação desse trabalho, e foi muito pertinente e relevante ao presente estudo, pois embora não tenha como objeto a brincadeira de papéis, nos forneceu uma importante síntese sobre a relação entre essa atividade e desenvolvimento do psiquismo em crianças pré-escolares.

Tal levantamento se constituiu numa etapa importante, pois além de permitir um controle bibliográfico e um mapeamento da informação produzida, permitiu-nos encontrar conhecimentos produzidos até o momento, verificar diferentes realizadas e então, buscar contribuições novas. Porém, ressaltamos a necessidade de ir à fonte original dos conhecimentos aqui tratados, por isso buscamos nos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica as principais referências acerca das contribuições da Educação Infantil ao desenvolvimento das crianças.

Uma das contribuições que a Educação Infantil pode dar às suas crianças é a consolidação do pensamento empírico e criação das bases para a formação do pensamento teórico. Pasqualini (2015) discute os objetivos de ensino da Educação Infantil e apresenta uma discussão sobre os princípios didático-pedagógicos referentes ao desenvolvimento omnilateral

da criança, formação de motivos e complexificação da estrutura da atividade, formação das bases do pensamento teórico e a formação da atitude comunista.

Para falar sobre a criança desse período é importante destacar aspectos do seu desenvolvimento e de suas atividades. O jogo de papéis sociais é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, ele é quem guia as transformações mais relevantes de seu desenvolvimento nesse período. Logo, assentir o jogo de papéis como atividade principal da criança pré-escolar e compreender a importância de um planejamento sistemático ao promover a atividade de brincadeira é imprescindível.

Elkonin (2009) diz que o jogo das crianças pré-escolares consiste na interpretação de um papel assumido pela criança, que contém todos os elementos do jogo, sintetizando um conjunto de ações e regras sociais de conduta. Conforme a criança vai se desenvolvendo, evoluem os elementos do papel, as ações se apresentam cada vez mais articuladas e reproduzem a lógica das ações da vida real, o papel vai alterando as significações das ações e objetos, mas a criança é consciente de que está representando um papel.

Sobre esse assunto, é pertinente retomar Leontiev (2001) no que diz respeito à atividade-guia. O teórico explicita que não se trata da atividade que a criança faz na maior parte do tempo, mas que, por seu conteúdo e estrutura, possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos essenciais ao processo de humanização, mobiliza o novo no psiquismo humano. As atividades acessórias também são importantes para o desenvolvimento infantil, as atividades criativas e de expressão, o conhecimento de fenômenos da natureza e da história, a apreciação estética, assim como a convivência com a cultura escrita, e têm grande relevância para o desenvolvimento infantil. Tais atividades enriquecem a atividade-guia criando condições para que as crianças conheçam mais sobre o mundo.

Elkonin (2009) diz que a ação lúdica evidenciada no jogo favorece a formação dos processos psíquicos. Através do jogo desenvolve-se a atenção e a memória ativa da criança, impulsiona-se o desenvolvimento potencial e os processos imaginários. A condição do jogo introduz a criança no mundo das ideias, faz com que ela se concentre e se manifeste na situação lúdica o desenvolvimento da imaginação, permite-lhe acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria.

O aprendizado escolar deve produzir algo novo no desenvolvimento da criança, deste modo, a prática pedagógica deve estar fundamentada em mediar situações para que a criança aprenda, isso ocorre, por exemplo, na promoção de brincadeiras, atividades e momentos que promovam a apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, para fundamentar que o jogo

é propulsor de aprendizagem, é necessário que ele seja constituinte de zonas de desenvolvimento proximal, em que aquilo que naquele momento a criança conseguiu fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente fará sozinha.

Mediante tais considerações essa pesquisa tem como **objeto** as práticas educativas de professores pré-escolares concernentes aos jogos de papéis sociais ou às brincadeiras de faz de conta. Tal objeto teve origem em nossa trajetória de docência, que gerou também um inconformismo mediante as defesas que reservam à educação infantil um lugar de coadjuvante no processo de escolarização das crianças. Essa pesquisa nasce, portanto, dessa dinâmica reflexiva que imprimimos à docência e tem como **objetivo** identificar e analisar como estão estruturadas as atividades de jogos de papéis sociais ou brincadeiras de faz de conta na rotina educativa das crianças pré-escolares que frequentam os Centros de Educação e Recreação de Araraquara/SP, revelando especialmente a compreensão dos professores que atuam nas turmas de crianças de quatro e cinco anos de idade quanto aos jogos de papéis sociais enquanto processo integrante do desenvolvimento do pensamento abstrato pelas crianças. Os **objetivos específicos** voltam-se para a verificação do quanto os espaços, tempo, artefatos e conteúdos culturais disponibilizados pelos professores condicionam os enredos dos jogos de papéis e das brincadeiras de faz de conta e explicitar em que medida as práticas pedagógicas, ao promoverem tais atividades, favorecem a apropriação das práticas sociais para além das esferas cotidianas.

Esperamos demonstrar a seguir os demais argumentos que justificam essa pesquisa, destacando a importância de professores pré-escolares compreenderem a brincadeira como possibilidade para o desenvolvimento do pensamento abstrato e superação do cotidiano, refletindo sobre os aspectos que qualificam a brincadeira de modo a promover efetivamente o desenvolvimento.

Buscando cumprir o pressuposto da totalidade como exigência para as pesquisas suportadas no Materialismo Histórico-Dialético, demonstraremos nossas impressões empíricas pautadas em nossa experiência docente, naquelas extraídas dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, e por último, as impressões baseadas em pesquisa produzida anteriormente no mesmo contexto: a rede de educação infantil do Município de Araraquara/SP. Essa apresentação dialética justifica a presente pesquisa e revela nossa primeira aproximação com o presente objeto de estudo.

Nesse sentido, buscaremos evidenciar a função educativa que as creches e pré-escolas do município de Araraquara-SP têm desempenhado sobre o referido tema. As crianças com

faixa etária entre quatro meses e seis anos de idade são atendidas na rede pública de Araraquara nos chamados Centros de Educação e Recreação – CERs¹ que se organizam num sistema de rodízio de espaços, que são: Sala Estruturada, Sala de Recursos, Sala de Múltiplos, Biblioteca e Área Livre. Diariamente, exceto as crianças menores de dois anos e meio, que têm suas salas específicas, as que têm entre três e seis anos participam de atividades nesses diferentes espaços, sendo que cada turma passa por pelo menos três deles em sua rotina diária.

A Sala Estruturada é a que mais se assemelha com as salas de aula tal como a conhecemos, contam com lousa, mesas e cadeiras para todas as crianças e para o professor, e é onde na maioria das vezes são realizadas as atividades gráficas como: desenho, escrita, números, etc. Na Sala de Recursos, em algumas instituições há mesas e cadeiras para todas as crianças, em outras, para pelo menos metade da turma, o diferencial dessa sala é que têm jogos educativos e algumas ainda possuem a lousa digital. Esta sala também é usada na maioria das vezes para a realização de atividades gráficas, os jogos acabam sendo uma distração para os alunos que vão acabando ou que estão aguardando para realizar a atividade. Há educadores que realizam o planejamento e aproveitam os recursos disponíveis, tais como a lousa digital, que quando usada é para introduzir conteúdos diversos, exibição de vídeos, imagens, histórias, etc.

A Sala de Múltiplos conta com brinquedos industrializados e geralmente uma TV e um DVD. Este espaço é onde as crianças mais brincam livremente e sem intervenção. Ali também são vistos muitos vídeos de desenhos já conhecidos pelas crianças. A biblioteca conta com um acervo de livros diversos e é utilizada na maioria das vezes para contação de história e com menor frequência, para manuseio dos livros pelas crianças. Por sua vez, as áreas externas apresentam uma diversidade nos espaços de acordo com a estrutura e realidade de cada instituição e essa variedade também ocorre quanto às suas nomeações: Areia, Área Livre, Quiosque, Gramado, Calçada, etc. Os materiais disponíveis nesses espaços geralmente são balanço, brinquedos de playground como escorregador e casinhas, baldinhos e pás, sendo também muito utilizados os baldes ou sacolas com brinquedos afetivos e industriais. Nesse espaço externo ocorrem predominantemente brincadeiras e jogos diversos, entre eles os jogos de papéis, sem que se observe, entretanto, que eles tenham sido planejados e no caso destes últimos, surgem e desenvolvem-se por meio de enredos criados pelas próprias crianças. Diariamente, dois ou mais desses espaços propícios para as brincadeiras e jogos de papéis são usados pelas crianças pré-escolares que têm entre quatro e cinco anos.

¹ Doravante o nome dessas instituições de educação infantil pode ser aqui referido pela sigla CER.

Alguns desses CERs contam com a Sala de Arte, que possui materiais diversos para trabalhar a expressão artística, mesas e cadeiras, sendo também utilizada para a realização de atividades gráficas de desenho e escrita.

Os espaços foram pensados inicialmente visando a atender fins educativos específicos, mas às vezes, observamos na prática um condicionamento explícito dado por sua característica ou recursos ali disponíveis. Notamos que esse sistema de rodízio favorece um engessamento da prática docente e quando não há um planejamento pré-existente, as atividades se repetem e as crianças vivenciam sempre as mesmas relações, não se apropriando de novos conceitos e conhecimentos. Essa realidade constitui-se num importante argumento para nossa pesquisa, eventualmente observamos que o espaço passa a ser o fim quando deveria ser o meio. As primeiras impressões indicam que as ações ali realizadas, tanto pelo professor quanto pelas crianças, acabam seguindo um curso espontâneo, circular e os conteúdos que deveriam ser ensinados às crianças são abordados genericamente e de forma secundária. Essa impressão se soma a outras.

Esses pressupostos teóricos, articulados às impressões empíricas colhidas a partir de nossa atividade docente nos CERs., nos indicaram a necessidade de qualificar as brincadeiras que ocorrem nas turmas pré-escolares, exigindo preliminarmente um maior domínio daqueles pressupostos. Para a Teoria Histórico-Cultural a atividade dominante é central ao desenvolvimento, ela o guia e permite alcançar as mudanças mais importantes para o psiquismo. Na fase pré-escolar é o jogo de papéis sociais que produzirá as transformações mais importantes no psiquismo infantil. As transformações mais significativas possibilitadas pelos jogos de papéis sociais são o desenvolvimento da imaginação, do pensamento abstrato, o uso de signos como mediação na atividade e o respeito às regras.

Na fase pré-escolar, o desenvolvimento do pensamento abstrato é impulsionado e gerado principalmente nas ações de brincadeira, uma vez que a criança ao brincar atua no mundo imaginário, cujo pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias resultantes das experiências. Pasqualini (2015) afirma nesse sentido, que a qualidade e diversidade das experiências propostas às crianças são determinantes para ampliação e enriquecimento de suas representações de mundo. As representações dadas pelas experiências práticas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento empírico e para a criação de uma condição de valorização dos conceitos espontâneos, mas é preciso intervir e propor a construção de bases para o pensamento teórico. Nesse sentido, a autora defende que “a escola de educação infantil deve perseguir o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento

empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico.” (PASQUALINI, 2015, p. 206).

Outro aspecto importante a ser considerado na análise do fenômeno é a busca de uma dimensão de totalidade e particularidade, pois são nas determinações particulares que se encontram as explicações das totalidades concretas. Pasqualini (2015) assinala, portanto, a importância de educar o pensamento considerando sua origem e desenvolvimento, orientando-se a partir de princípios gerais que expliquem os fenômenos particulares, processo este do pensamento teórico.

O jogo de papéis sociais, por exemplo, permite que a criança avance para etapas mais desenvolvidas do pensamento, afirma Elkonin (2009, p. 415):

Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa da ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina, e a ação com gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético.

Como podemos ver, a atividade de jogo contribui para o desenvolvimento da linguagem, bem como, para a formação dos significados das palavras, visto que, as palavras também adquirem seus primeiros significados a partir de alguma origem figurativa. Assim, as representações simbólicas no jogo e o desenvolvimento da abstração são constituintes e importantes, tanto para a linguagem oral quanto para a linguagem escrita.

A esse respeito, Vygotski (1995, p. 191, tradução nossa)² aprofunda a discussão, declarando que:

[...] a diferença no jogo entre crianças de três e de seis anos não consiste na percepção de símbolos, mas no modo como utilizam as diversas formas de representação. Consideramos essa dedução como a mais importante, pois demonstra que a representação simbólica no jogo e em uma etapa mais avançada, é em essência, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita.

² Tradução original – (...) la diferencia em el juego entre niños de 3 y 6 años no radica em la percepción de símbolos, sino em el modo em que utilizan las diversas formas de representación. Consideramos esta deducción como la más importante, pues demuestra que la representación simbólica en el juego y em uma etapa más temprana es, em esencia, una forma peculiar del lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito.

Daí a importância e potencialidade de um trabalho de qualidade que considere o jogo enquanto atividade pedagógica e propulsora de desenvolvimento. Essa representação simbólica cria condições para que a criança represente e construa as bases que orientam o desenvolvimento das complexas capacidades, como pensar, antecipar ações, organizar o pensamento por meio da fala, bem como a capacidade de registrar outros elementos da cultura por meio da escrita, ainda que inicialmente isso ocorra através dos jogos simbólicos ou através do desenho. Trata-se de contribuir para aquilo que os autores denominaram como pré-história da linguagem escrita. A esse respeito Martins (2011, p. 146) assinala, que “os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica”. Tais processos são compreendidos como uma unidade complexa e impossível de ser decomposta, constituindo-se numa relação interfuncional, dependente e representativa de uma totalidade que traduz o psiquismo humano. Ou seja, esses processos que caracterizam as funções psicológicas superiores configuram o todo, a estrutura complexa da consciência, que é formada ao longo do processo de desenvolvimento sócio histórico da humanidade.

Vygotski (1995) assinala que os gestos, o jogo, o desenho e a escrita indicam períodos diferentes no desenvolvimento da linguagem escrita, o sistema de signos, presente nessas ações, é elemento essencial para a apropriação da leitura e da escrita, sendo desenvolvido principalmente por meio dos jogos e brincadeiras infantis. Isso porque o uso de signos funciona como mediador na atividade e deste modo, linguagem dos gestos, linguagem oral e escrita, linguagem externa e interna, vão assumindo várias funções ao longo do desenvolvimento social do psiquismo humano.

Compreender os jogos de papéis sociais como uma forma de função simbólica, significa contribuir para a criação das bases psíquicas para a formação de elementos da leitura e escrita, que não dizem respeito diretamente à alfabetização, mas que a ela conduzem.

Vigotsky (1991) considera que a aprendizagem da escrita, por exemplo, tem origem muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança. O gesto é o primeiro signo visual que posteriormente irá se unir ao signo escrito, e ele se faz presente em vários momentos na vida da criança, desde quando ela é um bebê, para apontar algo, até a idade pré-escolar, seja na garatuja, nos jogos simbólicos, no desenho e até mesmo nos próprios primórdios da escrita. O pressuposto que reiteramos é que o desenvolvimento que ocorre desde os primeiros dias de vida, funda desde essa origem, o processo de construção do símbolo, que se desenrola predominantemente por meio de práticas sociais não espontâneas.

A prática educativa só tem sentido se promove aprendizagem, deste modo, é importante pensar quais aprendizagens estão dispostas nas brincadeiras e que criança estamos pretendendo formar, para assim direcionar um trabalho pedagógico de qualidade e determinante no processo de humanização da criança, afinal “[...] as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedade humana” (MARTINS, 2006, p. 42).

Como construção histórica, a escola então deve criar condições e possibilidades reais da criança desenvolver-se, oferecendo-lhe o conhecimento historicamente acumulado. Mukhina (1995) destaca que essa bagagem é adquirida socialmente por intermédio de um adulto, daí o papel do educador no ambiente escolar.

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 de ensino (MUKHINA, 1995, p. 40).

Uma análise historicizadora do fenômeno permite que seu objeto seja estudado em movimento no seu desenvolvimento, ou seja, na sua realidade e em suas contradições, temos assim, “o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história)” (PIRES, 1997, p. 86). Trata-se, portanto, de uma relação que precisa ser construída, materialmente (quais habilidades a criança aprende) e historicamente (de que forma o trabalho vem sendo organizado). A mudança e o movimento da história são produtos das contradições. Refletir então sobre as contribuições da atividade de jogo, que guia o desenvolvimento na fase pré-escolar, enfatiza a condição que tem a educação de reproduzir não só os meios, mas também as relações de produção, fazendo com que através da reprodução, a criança ocupe através da brincadeira, lugares sociais diversos na sociedade.

Daí também a importância de planejamento das atividades de jogos de papéis, afinal, se não há planejamento, não há enredos novos, eles fixam-se nas experiências cotidianas, alijando as crianças de experiências não cotidianas. Entretanto, à escola cabe desvendar as relações de poder e socializar um saber que instrumentaliza as crianças para novas possibilidades de vida em sociedade, daí a importância de compreendê-la em suas contradições. O planejamento das atividades, deve se conduzir tendo em vista esses aspectos, em busca de complexificar as ações, fazendo com que o sujeito reivindique um novo lugar nas relações humanas, em que ele supere

suas situações concretas de vida, possibilitando que sua atividade seja reorganizada avançando para um novo estágio no seu desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 2001).

Na prática, observamos algumas situações em que há uma contradição nas ações de planejamento dos professores. No geral, as atividades didáticas são planejadas e as brincadeiras, que são por sua vez a atividade principal da criança e que possibilitará as maiores transformações no seu desenvolvimento, são livres e sem direcionamento. Isso nos permite perguntar, afora os jogos de papéis sociais que como já dissemos, não ocorre sob a devida intencionalidade dos professores, que outras atividades desenvolvidas nas turmas pré-escolares podem estar favorecendo o desenvolvimento pensamento abstrato? Como aqueles jogos ocorrem sem que se considerem as especificidades e potencialidades próprias das crianças? Precisa-se, portanto, compreender a brincadeira como possibilidade de aprendizagem, de forma a aprender na brincadeira e pela brincadeira, disponibilizando materiais diversos e mediando para que a criança estabeleça uma relação consciente com o conhecimento e com a própria atividade, pois somente assim será possível refletir sobre o lugar que ela ocupa nas relações sociais.

Para obter a possibilidade de aprendizagem, deve-se então criar condições para que essa atividade possa se desenvolver com qualidade. A organização e o uso dos ambientes, bem como os elementos e mediações que o educador fará na proposição do jogo, constituem parte dessas condições fundamentais. O educador deve se atentar para desenvolvimento do papel, oferecendo inicialmente brinquedos temáticos que ajudem na adoção do papel, e gradativamente esses objetos devem ser retirados, a fim de auxiliar que a adoção de papéis passe a se estabelecer a partir do conhecimento das relações humanas do papel, de forma que a criança não fique dependente dos objetos imediatamente disponíveis. Nesse sentido, a apresentação das ações e relações dos papéis sociais é fundamental.

Sugere-se que as crianças possam interpretar papéis variados, exigindo a criação de situações imaginárias distintas e, por vezes, mais complexas. O desenvolvimento infantil depende de mediações de qualidade. A intenção é de que o jogo possibilite que os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores. Temos então, que "a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo" (ELKONIN, 2009, p. 421).

Barbosa (2008) em sua pesquisa de doutorado intitulada *Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil* faz um

levantamento das modalidades de atividades realizadas nos CERs, evidenciando aspectos de organização e desenvolvimento das diversas atividades desenvolvidas com as crianças. Focaremos nas atividades que a autora denomina de “lúdicas”, pois “incluem todas as atividades de jogos, brinquedos e brincadeiras livres ou dirigidas desenvolvidas nos mais diversos espaços” (BARBOSA, 2008, p. 125). A pesquisa indica que 24,13% e 20,55% do tempo das crianças de quatro e cinco anos, respectivamente, é dedicado às atividades lúdicas. É importante destacar, que juntamente com a atividade lúdica, as atividades didáticas - cópias de letras e palavras, cópias de números, desenhos livres, etc. - compreendem 21,09% e 30,67% do tempo, seguidas das atividades de rotina - alimentação, higiene, acolhimento, etc. - que representam 29,56% e 25,45%. As atividades lúdicas representam aproximadamente um quarto do tempo de permanência diária das crianças na instituição. A pesquisadora assinala e demonstra que há uma valorização das atividades lúdicas, provavelmente porque como já mencionamos no início desse trabalho, tem aumentado a construção de um pensamento de que o brincar constitui-se em atividade central para o processo de desenvolvimento das crianças.

Como podemos ver, o maior percentual de tempo está destinado às atividades de rotina, indicando a preocupação com as relações de cuidado da criança, e o segundo maior percentual de tempo é dedicado à realização de atividades lúdicas, revelando um consenso influenciado por teses psicológicas e psicopedagógicas de que o brincar constitui uma atividade central para o processo de desenvolvimento das crianças. Porém, Barbosa (2008) afirma que todo o tempo ocupado com as atividades lúdicas correspondiam exclusivamente a atividades livres, sempre com brinquedos industrializados. Isso nos revela que apesar das práticas pedagógicas identificarem ou revelarem a brincadeira como importante para a aprendizagem e desenvolvimento, não significa que na prática isso de fato aconteça.

Apresentadas nossas aproximações com o objeto de estudo, nosso trabalho estruturou-se como descrito a seguir. No primeiro capítulo, intitulado: *O desenvolvimento do psiquismo e o processo de formação da função simbólica pela criança*, conduzimos as reflexões acerca do desenvolvimento do psiquismo pela mediação da cultura, o processo de formação do pensamento e da linguagem, centrais à constituição do conceito de símbolo, além da discussão sobre o papel cultural da escola na promoção de atividades que levem àquele desenvolvimento a partir da transmissão dos conhecimentos científicos, não cotidianos.

No capítulo dois, *A brincadeira de jogos de papéis sociais e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo*, discutimos os pressupostos da periodização do desenvolvimento psíquico da primeira infância até a infância, a fim de caracterizar mais

sistematicamente a atividade de jogos de papéis, e ao final, apresentamos breves contribuições para a reflexão do trabalho educativo voltado para a promoção dos jogos de papéis em contextos escolares.

Sistematizamos e analisamos os dados no terceiro capítulo, *A brincadeira de papel e sua estruturação em turmas pré-escolares*, apresentando os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa, a caracterização de seus perfis e dos contextos das instituições pesquisadas, as categorias elaboradas para as análises e os principais resultados. Apontamos a necessidade de aprofundamento, pelos sujeitos, dos conceitos que definem o jogo de papel como atividade principal da criança, propulsora do desenvolvimento psíquico e da humanização das crianças em idade pré-escolar.

2 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA PELA CRIANÇA

Compreender o desenvolvimento do psiquismo e como se dá o processo de simbolização da criança pré-escolar, são aspectos primordiais para compreensão do psiquismo humano como formação histórica, à luz do materialismo dialético. As reflexões realizadas neste capítulo pretendem corroborar para a elucidação do desenvolvimento do psiquismo humano, em especial os processos de constituição do pensamento e da linguagem, centrais para a capacidade de simbolização como traço distintivo da espécie humana. Nesta direção discutimos também o papel cultural da escola na execução de atividades que promovam aquele desenvolvimento e a superação do cotidiano. A educação escolar é uma instância social que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos historicamente acumulados além de revelar aspectos das relações sociais que não são possíveis de ser captados pela percepção imediata, promovendo uma superação do cotidiano.

O desenvolvimento humano é um produto da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura. O psiquismo humano é constituído intencionalmente, ou seja, não é desenvolvido pelos próprios seres, deve haver uma mediação de natureza social e histórica nesse processo.

Nos próximos parágrafos, refletimos sobre o desenvolvimento cultural das funções de pensamento e linguagem, processos esses indispensáveis à construção do simbolismo pelas crianças. A constituição do pensamento simbólico tem origem na apropriação pelas crianças dos primeiros signos e tem, na brincadeira de jogos de papéis sociais, uma atividade propulsora deste pensamento, bem como das demais funções psicológicas superiores tais como: memória, linguagem, atenção, imaginação, etc.

Consideramos que a discussão teórica aqui realizada constitui os pressupostos para as análises e reflexões decorrentes do objeto de pesquisa ao qual nos dedicamos. Lançam luzes também sobre as questões teórico-práticas que surgem em razão de nossa condição de professora pré-escolar. Sendo assim esperamos um aprofundamento na compreensão de conceitos e princípios teóricos que nos permitirão um alcance duplo.

2.1 O psiquismo e o desenvolvimento da criança pela mediação da cultura

O homem é um ser social e isso o diferencia de outras espécies de animais, aquilo que é particular de sua espécie, emerge da sua vida em sociedade. O trabalho, atividade responsável

pela transformação da natureza, forma e transforma também os homens, funda as bases para a constituição de seu psiquismo, produzindo as grandes modificações que ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento ontogenético.

Martins (2011) ressalta que com a complexificação evolutiva, o desenvolvimento do psiquismo animal baseado no comportamento instintivo da espécie também se complexifica, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social, passando a constituir outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói, possibilitada pelas condições de existência material, expressas em produções culturais e pelo trabalho. Acrescenta ainda, que o psiquismo humano se denota como imagem subjetiva da realidade objetiva, que é construída historicamente e socialmente através dessa relação homem e natureza e que se identifica com a formação e apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, num processo mediado por outros indivíduos, indicando necessariamente um processo educativo.

A compreensão do desenvolvimento humano implica, necessariamente, a compreensão do movimento de internalização da cultura, orientado pelo desenvolvimento biológico e cultural. Implica também, a compreensão do desenvolvimento humano enquanto processo dialético entre o biológico e a cultura historicamente acumulada. Essa proposição fundamenta a transformação das funções psicológicas elementares em processos complexos, superiores, e acima de tudo, humanos.

Martins (2011) dedica em sua obra um subtítulo sobre o psiquismo humano como legado social, e mais adiante o psiquismo como sistema funcional. A esse respeito fica evidente a relevância das intervenções materializadas pela vida em sociedade, uma vez que esta é uma condição que nos possibilita pensar na imagem subjetiva da realidade objetiva como resultado da internalização de signos, construída historicamente e socialmente através da relação homem e natureza.

Para compreender o processo de apropriação das funções dos objetos pelas crianças é preciso compreender o conceito de signo, pois ele é capaz de reconfigurar as funções psíquicas. Ele, assim como o sistema de instrumentos materiais, foi criado ao longo da história e é responsável pela mudança da forma social, e o nível de seu desenvolvimento cultural é um produto da cultura, capaz de gerar transformações. É importante lembrar que, apenas o contato com o objeto, não permite que a criança se aproprie das qualidades humanas que o objeto carrega, os objetos vão requalificar as ações das crianças somente à medida que elas se apropriarem da humanidade contida neles, compreendendo sua função social. Aquilo que é

herdado culturalmente é fruto de transformações que a atividade social promove ao longo de sua história, e é nessas transformações que se complexifica a atividade humana e suas funções psíquicas.

Vygotski (1995) afirma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana e o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas, tornando-as superiores. A expressão funções psíquicas superiores é essencialmente dialética, trata-se da dialética entre a natureza e a cultura, em que a atividade requer o desenvolvimento orgânico e esse proporciona a complexificação da atividade, vinculando o indivíduo às suas condições objetivas de existência assegurando-lhe a internalização dos signos culturais. O autor acrescenta que essa internalização por meio dos signos assinala-os como mediadores semióticos da relação homem-cultura e como constituintes principais do desenvolvimento psíquico.

Para Martins (2011, p. 41, – grifo do autor) “os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica *estrutural* que promovem”.

Vygotski (1995, p. 93, tradução nossa)³ afirma que “a semelhança entre o signo e a ferramenta se baseia em sua função mediadora comum entre ambos”, a atividade mediadora permite que os objetos atuem mutuamente uns sobre os outros com sua natureza e com seus próprios objetivos. “Tanto um quanto o outro, podem ser considerados como conceitos subordinados de um conceito mais geral: a atividade mediadora” VYGOTSKI, p. 93, tradução nossa)⁴. Em relação à orientação, instrumento e signo são considerados distintos, enquanto o instrumento orienta-se para o meio externo, ou seja, para o controle da natureza, o signo caracteriza-se como atividade externa que se internaliza, dirigindo-se para o controle do sujeito. Tais ações proporcionam mudanças no desenvolvimento das funções superiores e da relação do homem com seu ambiente, o homem altera a natureza e essa alteração muda sua própria natureza.

³ Tradução original – (...) la similitude entre el signo y la herramienta se basa em su función mediadora común em ambos.

⁴ Tradução original – (...) tanto lo uno como lo outro pueden considerarse como conceptos subordinados de um concepto más general: la actividad mediadora.



Figura 1.

As funções psíquicas superiores foram antes, relações sociais que se interiorizaram pela mediação dos signos. A mediação dos signos possibilita transformar a realidade, uma vez que o homem amplia suas possibilidades de compreensão da mesma, ampliando também a capacidade de resolução de problemas e o autocontrole da conduta, o que é especificamente humano. Essa função mediadora da atividade com signos e instrumentos é fundamental para o conceito de desenvolvimento e para a constituição humana.

O sistema de signos é assim responsável pelo desenvolvimento cultural do pensamento verbal e da linguagem, pois ele promove a complexificação das funções psíquicas. Por sua vez, o emprego de ferramentas complexifica a atividade humana. A esse respeito Vygotski (1995, p. 94, tradução nossa)⁵ declara que:

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e ou outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

O uso de instrumentos técnicos (ferramentas) e a atividade com símbolos (signos) aparecem numa relação lógica, deste modo, ainda segundo o autor, temos que o início da atividade simbólica representa um papel específico de organização e adentra no processo de uso de instrumentos, indicando o princípio das principais formas novas de conduta.

Nesse contexto, temos que na primeira infância e na infância, período correspondente do primeiro dia de vida de um indivíduo até aproximadamente seis anos, concentra-se um período representativo de requalificação das funções da linguagem e do pensamento. A principal delas ocorre quando os significados das palavras mudam, pois se antes a palavra era apenas extensão do objeto e o pensamento tinha uma função apenas prática, agora com o domínio do seu significado, assistimos ao que Vigotsky (2000) descreve como transformação funcional do significado da palavra, em que este por sua vez transforma-se em ato de

⁵ Tradução original – Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios em el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica na em el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien em su propia conducta, bien en la de los demás; es um medio para su actividad interior, dirigida a dominar el próprio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.

pensamento, superando dimensões sensoriais concretas rumo às dimensões abstratas, próprias do pensamento simbólico.

Os signos são ferramentas simbólicas produzidas pelo homem e é pela mediação possibilitada por outro indivíduo adulto que se apropria deles, interiorizando-os, logo o indivíduo e seus processos psíquicos se transformam. Esse desenvolvimento das funções psíquicas é decorrente da apropriação dos signos da cultura, diante disso, caminharemos refletindo sobre o desenvolvimento cultural da linguagem e do pensamento, que contribuirão para se pensar a construção da dimensão simbólica possibilitada pelo jogo de papéis sociais.

Essa discussão nos pareceu pertinente, pois além de o trabalho se constituir como atividade vital do homem, a linguagem também é determinante na passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Segundo Luria (1987, p. 22):

O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos ações. Logo, esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocução verbal.

O autor acrescenta que sem o trabalho e sem a linguagem não seria possível formar o pensamento abstrato “categorial”, lembrando que são atividades que tem origem nas formas sociais da existência histórica do homem, que constitui a tese fundamental da psicologia marxista. Partindo daqui, encontramos a justificativa para afirmar que o desenvolvimento é decorrente dos signos da cultura, logo torna-se relevante discutir como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas do homem.

2.2 O desenvolvimento cultural da linguagem e do pensamento

O pensamento e a linguagem possuem origens diferentes, trajetórias de desenvolvimento distintas e independentes, mas se entrecruzam ao longo do desenvolvimento e produzem mudanças qualitativas no comportamento humano. A linguagem merece destaque por se apresentar como uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, pois ela sintetiza a experiência social da humanidade e revela saltos qualitativos e decisivos para o indivíduo (VYGOTSKI, 1995).

Nos primeiros anos de vida as impressões são dadas pelas percepções e sensações, pois há uma indefinição do significado da palavra, deste modo, o signo fica limitado à percepção

sensível. A criança aqui tem uma imagem subjetiva de mundo, a partir de um “agrupamento” mental, que resulta na formação do pensamento sincrético, denominado como pré-verbal.

Porém, não basta que a comunicação se dê apenas pela expressão dos desejos, desconfortos e emoções, conforme é traduzida pelos bebês, por uma necessidade de compreensão universal fez-se necessária a utilização dos signos. Os signos permitem criar um sistema de comunicação que pode ser compartilhado pela coletividade humana. Conforme a criança vai conquistando o domínio do significado das palavras, por exemplo, ela vai avançando para uma fala compreensível, avançando, concomitantemente em sua forma de pensamento. O pensamento por sua vez, é produto da atividade humana que inclui os instrumentos psíquicos, os signos e os conceitos, e evolui histórica e culturalmente. Quando o percurso do pensamento se encontra com o da linguagem, as funções psicológicas tornam a fala intelectual e o pensamento torna-se verbal.

A função do símbolo, como toda função superior ou cultural, emerge num plano natural e tem uma passagem pelo plano cultural. Nessa primeira relação, ela se dá de forma imediata e direta com o meio e na segunda ela é indireta e mediada, como ocorre com o instrumento na relação homem e natureza. Lembrando que o símbolo, por ser criação do homem, não faz parte da ordem da natureza e sim da cultura.

Por essa e outras razões é que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem são culturais, pois é na interação com os indivíduos no meio social/cultural que se alcança um salto qualitativo para o pensamento verbal, por exemplo. Isso supera o pensamento sem linguagem e a linguagem sem pensamento (inteligência prática), porém é o pensamento verbal que torna capaz a compreensão do homem enquanto ser sócio-histórico.

Vigotsky (2000) destaca que diferente dos animais, quando pensamento e linguagem entrecruzam-se, fundamentam a humanização do psiquismo, revelando inclusive avanços para a compreensão de tais expressões. No interior dessa questão, surgiu a análise por unidades, que desdobrou na descoberta do que o autor chamou de “unidade mínima de análise”. A unidade do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, que se constitui como “forma socialmente elaborada de representação” (MARTINS, 2011, p. 133).

Inicialmente, palavra e objeto estabelecem uma conexão externa, a palavra aqui é associada apenas como imagem sonora do objeto ou da ação, mas depois a palavra vai deixando de ser mera extensão do objeto, para então promover uma conexão interna entre signo e significado, pois a partir do significado cria-se a possibilidade de converter a imagem do objeto em signo.

Martins (2011, p. 136) ressalta que quando a criança descobre a função social dos signos, “a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo”.

Os signos e os significados associados nas ações realizadas pelo indivíduo e em sua existência concreta compõem as rearticulações interfuncionais (MARTINS, 2011). Ao pensar a esfera das significações e funções que os signos assumem, temos como análise a linguagem, para cujo domínio gradativo, é preciso uma intensa reorganização nas funções psíquicas superiores, não de forma isolada, mas em suas relações interfuncionais.

A palavra indica a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento, além de se revelar promotora das relações internas entre eles. Na ontogenia e filogenia, temos que os processos de linguagem e pensamento possuem raízes e têm trajetórias de desenvolvimento diferentes, representando uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem e uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento. Ao pensar nesses processos e na palavra como sua unidade temos, portanto, que ela se revela ao mesmo tempo verbal e intelectual, porém, mais importante que isso são os significados das palavras, que à medida que evoluem, complexificam o desenvolvimento das funções de pensamento e linguagem.

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo uma generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. (VIGOTSKY, 2000, p. 408).

Cabe dizer, que essa generalização, também definida como conceito, é fenômeno do pensar, mas vale lembrar que há uma estreita relação entre pensamento e linguagem, afinal, como declarou Vigotsky (2000, p. 398) “uma palavra sem significado é um som vazio”. O significado é o elemento necessário e constitutivo da palavra e o significado da palavra é mais que uma generalização, é um conceito, logo generalização e significado da palavra são sinônimos e constituem-se em atos de pensamento.

O significado da palavra revela-se, portanto, fundante das relações internas entre os processos de linguagem e pensamento. A transição do pensamento concreto a um pensamento abstrato permite uma importante evolução ao desenvolvimento, que é caracterizada por essa capacidade de generalização do pensamento.

Apenas a semântica não dá conta da questão mais ampla da evolução dos significados das palavras, isso significa reconhecer a evolução histórica da linguagem, que acaba por transformar as estruturas dos significados e a própria natureza psicológica dadas pelo desenvolvimento cultural do pensamento e da linguagem. Isso porque as generalizações mudam ao longo do desenvolvimento e a partir do momento que as crianças recebem o sistema de significados que já estão prontos e foram construídos pela humanidade coletivamente, elas passam então a aplicar no seu mundo. Tais transformações de significados não ocorrem apenas a partir das experiências vividas, mas também pelas mediações dos conhecimentos consolidados pela cultura e transmitidos principalmente pela educação escolar.

Vygotski (1996) vai falar que para a criança entre 2 e 3 anos a linguagem oral da criança começa a se expressar por meio de uma representação do significado do objeto, que ao falar cria-se uma imagem mental do mesmo, isso por que, muda a estrutura da percepção, em que ao atribuir o nome a um objeto a criança passa a compreender esse objeto singular junto aos demais que recebem o mesmo nome, deste modo, a linguagem possibilita a generalização. Essa conversão da imagem é muito importante para a construção do signo, que se constitui como processo imprescindível à apreensão de ler e escrever, pois além de atuar nas funções psicológicas do pensamento abstrato, permite estabelecer uma relação com a função social da escrita. A linguagem oral é um sistema de signos, posterior ao desenvolvimento de outras formas de função simbólica como o uso dos gestos, a fala, o desenho, as brincadeiras de jogos de papéis sociais e até a escrita, que mesmo apresentando elementos constitutivos diferentes, se demonstram semelhantes nesse aspecto.

Nesse sentido, reiteramos que muito embora a Educação Infantil não tenha como função assegurar o domínio da escrita e da leitura, ela poderá oferecer-lhe uma importante contribuição na medida em que, por meio de atividades que lhes são próprias, como acuidade dos gestos, aperfeiçoamento da linguagem oral, domínio psicomotor das ações com objetos, promoção de circunstâncias que favoreçam o jogo de papéis sociais, etc., ela aciona funções psicológicas que atuarão quando dominar a leitura e escrita tornar-se uma exigência ou precedência para a continuidade do processo de humanização das crianças. Ler e escrever promovem o desenvolvimento das funções simbólicas e compreendem o processo de construção dos signos na criança, que como pudemos demonstrar, inicia-se muito antes do seu ingresso no ensino fundamental, evidência que nos levou a refletir sobre o quanto os professores pré-escolares compreendem a atividade de jogos de papéis como integrante da capacidade simbólica do homem. A relação, por exemplo, que aproxima o gesto da linguagem escrita, é possibilitada

pelo desenho infantil e pelo jogo de papéis quando os objetos são substituídos por outros e os mesmos se convertem em signos, residindo neste ponto, sua função simbólica.

Vygotski (1995) analisou como os gestos são transportados para o papel nas primeiras expressões gráficas da criança e concluiu que as garatujas, por exemplo, representam muito mais que uma simples descarga motora, que os jogos simbólicos se caracterizam como um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança pequena por meio de signos e que o desenho sob a forma de elementos gráficos representa objetos e fenômenos da realidade.

Sobre os jogos de papéis sociais, Martins (2011, p. 147) desataca que, “o objeto cumpre, no jogo simbólico, uma função substitutiva, e os gestos a ele relacionados conferem o significado situacional que assumem”. A criança extrai do objeto traços que assumem uma função simbólica, reconfigurando totalmente seu significado.

Deste modo, é possível compreender a aproximação da atividade de jogo com o desenvolvimento da linguagem, bem como com a formação dos significados das palavras, visto que, as palavras também adquirem seus primeiros significados a partir de alguma origem figurativa, assim temos que as representações simbólicas no jogo e o desenvolvimento da abstração são constituintes e relevantes, tanto à linguagem oral quanto à escrita.

2.3 O papel cultural da escola de Educação Infantil no desenvolvimento das funções psíquicas

Saviani (2005) indica que a tarefa específica da educação escolar é a transmissão dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados. Essa transmissão de conhecimentos científicos, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, acaba por aproximar aprendizagem e ensino, de modo que o desenvolvimento do psiquismo se relaciona com a formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com a formação das funções psíquicas superiores.

Além disso, o ensino escolar como forma superior de transmissão, deve promover uma educação responsável pela formação da consciência dos indivíduos, imprescindível no processo de emancipação humana, na constituição do ser social enquanto ser universalmente livre e na transformação da sociedade. Ou seja, deve promover a formação humana. Saviani (2005, p.13) define o ato educativo como:

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação

dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É importante ressaltar que a escola está inserida num sistema capitalista, então muitas vezes ela aparece como estrutura reguladora e legitimadora do sistema. Porém, contrário a isso, também aparece sua função de universalizar o conhecimento, devendo então refletir sobre sua forma histórica de produzir a humanidade. Por isso, a análise do fenômeno aqui pretendida, deverá ser sempre estudada em movimento, no seu desenvolvimento, ou seja, na sua realidade e contradições. Afinal, toda prática comporta contradições, e nesse caso, elas revelam o modo como as práticas pedagógicas estão estruturadas no interior das escolas.

As práticas pedagógicas devem ir ao encontro com os objetivos da escola que deve ser, em todos os níveis de escolarização, a transmissão dos conhecimentos científicos, não cotidianos, conforme defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica. A escola deve transmitir um saber sistematizado livre do que a cotidianidade lhe impõe, pois somente assim o indivíduo poderá desenvolver uma consciência filosófica sobre a sociedade e suas relações. A esse respeito, Duarte afirma que “cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 1993b, p. 69).

Nesse sentido, quando falamos de socializar um saber sistematizado, não estamos falando de qualquer saber, estamos falando do conhecimento elaborado, da cultura clássica, trata-se de efetivamente socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2005). A esse respeito ainda, o autor reitera que também é função da escola transformar esse saber em saber escolar, ou seja, de modo a ser transmitido e assimilado no espaço escolar. O processo de aquisição desses saberes culturalmente formados é mediatizado pelas relações com outros indivíduos através do processo educativo e pela apropriação da experiência social.

Para a reflexão a respeito da mediação a ser produzida pela escola recorreremos às contribuições de Duarte em sua obra *A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo* (1993a), bem como em seu artigo *A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano* (1993b), e à obra de Heller (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, com o objetivo de abranger de forma mais clara a atividade de mediadora da escola entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano.

Heller (1977, p. 19, tradução nossa)⁶ define como vida cotidiana "o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, a sua vez, acreditam na possibilidade da reprodução social". A autora afirma que todo homem ao nascer se depara com um mundo independente do seu, condições sociais que já estão dadas, sistemas concretos de expectativas e instituições concretas, o indivíduo então se apropria do sistema de uso das coisas da vida em geral. A vida cotidiana proporciona uma imagem da reprodução da sociedade e outra imagem da socialização da natureza, em que compreende o processo de humanização (HELLER, 1977). Pensamos que Duarte (1993b) extrai desses pressupostos a defesa de que a escola assuma a atividade de mediação entre as duas esferas da vida, cotidiana e não cotidiana. A esse respeito, vale acrescentar:

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas (DUARTE, 1993b, p. 71).

As experiências de vida acumuladas ao longo da vida cotidiana, conforme explicitado, têm sim seu valor, porém o perde, quando tais particularidades saem de seu ambiente natural. Logo, quanto mais distante ou pouco frequente for a relação entre o particular e seu ambiente, menor será sua apropriação do mundo e sua capacidade de lutar contra sua dureza (HELLER, 1977). Nas palavras da própria autora:

Quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual for a relação do particular com seu ambiente em que se encontra ao nascer (especialmente depois da chegada do capitalismo) tanto mais está obrigado o homem a se pôr continuamente a prova de sua capacidade vital, e isso para toda a vida, tanto menos pode dar por acabada a apropriação do mundo com a maior idade (HELLER, 1977, p. 22, tradução nossa)⁷.

Daí a importância, de promover o conhecimento de outros ambientes e conteúdos que não estão explicitados na vida cotidiana, em que reside aí também, o papel cultural da escola.

⁶ Tradução original – La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

⁷ Tradução original – Cuanto más dinámica es la sociedad, cuanto más casual es la relación del particular con el ambiente em que se encuentra al nascer (especialmente después de la llegada del capitalismo) tanto más está obligado el hombre a poner continuamente a prueba su capacidad vital, y esto para toda la vida, tanto menos puede darse por acabada la apropiación del mundo con la mayor edad.

O que se refere ao particular do homem se objetiva na vida cotidiana, formando seu mundo num ambiente imediato, desta forma, permanece no plano do cotidiano. Cabe a nós pensar então, como alcançar objetivações mais elevadas. Mas antes disso, façamos um esclarecimento sobre o surgimento das esferas de objetivação do gênero humano.

No geral, podemos dizer que as objetivações encarnam diferentes tipos de genericidade, são sistemas de referências externos em que o homem singular se apropria delas para que tais objetivações possam moldá-lo. Heller (1977) afirma que nem todas as objetivações podem ser moldadas no mesmo nível, residindo neste ponto, a diferença entre as objetivações genéricas em-si e para-si. Tais categorias tomam por referência a relação entre homem e natureza, por isso são relativas e tendenciais. Duarte (1993a, p. 135) ressalta “o ser-em-si será a natureza e o ser-para-si a sociedade”, o ser-em-si objetiva-se numa relação inconsciente com a prática social humana, formando seu mundo e a si mesmo ao longo de sua vida, no que se refere ao particular, ao seu ambiente imediato e ao cotidiano, e o ser-para-si objetiva-se de forma consciente enquanto humanidade, enquanto pertencente ao gênero humano.

Toda sociedade possui uma esfera da genericidade em-si. Por sua vez, a esfera para-si, só pode ser constituída a partir de certo desenvolvimento histórico-social, sendo a partir da apropriação de tais objetivações que “se inicia o processo de formação de todo ser humano” (DUARTE, 1993a, p. 137). Voltamos, portanto, à nossa proposição inicial desse subtítulo, de pensar o papel cultural da escola.

As objetivações genéricas em-si constituem-se as bases da vida social, que sintetizam a atividade social humana, porém somente as objetivações para-si permitem uma relação dos homens com o desenvolvimento do gênero humano. Nesse sentido, Duarte (1993b) mais uma vez defende uma prática pedagógica que consiga mediar a formação do indivíduo nas esferas cotidianas e principalmente não cotidianas da vida social, esta última traduz as objetivações genéricas para-si, e revela objetivamente tal desenvolvimento. A esse respeito diz Heller (1977, p. 233, tradução nossa)⁸:

O para si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para-si são expressão do grau de liberdade que alcançou o gênero humano em uma época determinada. São realidade cujas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza).

⁸ Tradução original - El para si constituye la encarnación de la libertad humana. Las objetivaciones genéricas para-si son expresión del grado de libertad que há alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidade em las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre si mismo (sobre su propia naturaleza).

Nesse sentido, conceber uma educação que esteja preocupada com essa mediação, significa contribuir para as possibilidades do vir-a-ser da formação do indivíduo, da concreticidade do nosso educando, “o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana” (DUARTE, 1993b, p. 78).

Cabe à escola o papel significativo de promover aos indivíduos a apropriação das objetivações genéricas para-si, e apesar de por si só não conseguir superar os diversos graus de alienação, o trabalho educativo deve comprometer-se com a transformação da sociedade. Transpondo essas reflexões para o nosso objeto de estudo, a criança pré-escolar e o jogo de papéis sociais como atividade essencial que guia seu desenvolvimento, pensamos algumas proposições sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos dos jogos, razão pela qual, consideramos relevante nessa pesquisa, identificar a compreensão por parte dos professores pré-escolares do jogo como integrante do processo que constitui o pensamento simbólico. Acreditamos primeiramente que seja necessário conduzir uma prática pedagógica que possibilite à criança estabelecer uma relação consciente com o conhecimento e com a própria atividade, pois somente assim, será possível refletir sobre o lugar que ela ocupa nas relações sociais.

O conteúdo do jogo de papéis sociais deve abranger uma dimensão ético-política e oferecer modelos de relações sociais humanizadoras, visto que o jogo contribui para a formação da consciência e da personalidade da criança. Desta forma, o educador deverá incorporar elementos relevantes aos jogos, que demonstrem e enriqueçam as condutas das crianças, pois somente assim será possível intervir no processo de formação da concepção de mundo da criança, suscitando sua transformação. Esses elementos relevantes, que devem ser compreendidos como conceitos novos, hábitos, ações que permitam a apropriação de diversos objetos e ainda a inclusão de regras e condutas para as ações e práticas reproduzidas por meio dos jogos de papéis, sintetizam as possibilidades produzidas socialmente que permitirão a promoção da individualidade para-si, tal como buscamos demonstrar a partir de Heller (1977) e Duarte (1993a, 1993b).

Compreendendo, portanto, a brincadeira enquanto instrumento relevante para a constituição da conduta e da consciência nas crianças, bem como da sua humanização, abordaremos no próximo capítulo, o desenvolvimento psíquico que compreende a infância até o período pré-escolar, e mais especificamente, o desenvolvimento da atividade de jogos de

papéis sociais, em busca de evidenciar ao final, ações do professor ao propor esse tipo de atividade.

3 A BRINCADEIRA DE JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

A brincadeira de faz de conta, atividade principal da criança pré-escolar⁹ deve ser trabalhada no interior da escola considerando seu papel enquanto experiência social e cultural relevante para a constituição da consciência nas crianças e de sua humanização.

Vimos que o desenvolvimento cultural das funções de pensamento e linguagem permeia a atividade principal aparecendo inclusive, desde a primeira palavra de um bebê, onde se inicia o processo de simbolização. Portanto, refletir sobre tais aspectos, nos permitirá compreender o desenvolvimento infantil e suas funções psíquicas, para assim qualificar as ações pedagógicas no interior da escola, e no caso deste trabalho, principalmente as ações de brincadeira, mais especificamente, o jogo simbólico, nosso objeto de estudo nesse capítulo.

Inicialmente abordaremos o desenvolvimento infantil, começando da primeira infância para então chegar à atividade pré-escolar, falaremos, em seguida, da concepção do jogo de papéis para a Teoria Histórico-Cultural, assunto esse, imprescindível para compreender o desenvolvimento do brincar em si, e por fim, trataremos da discussão sobre as contribuições da importância do jogo para o desenvolvimento psíquico da criança, que buscará fornecer subsídios para ação pedagógica da atividade de jogo.

3.1 Da primeira infância ao período pré-escolar

O desenvolvimento do psiquismo se dá através de uma relação dialética, ou seja, há uma dinâmica de transição de uma idade para outra, por isso torna-se importante entender como se dá a transição da primeira infância à idade pré-escolar, para assim possibilitar efetivas ações de intervenção pedagógica. Esse exercício também se faz necessário, pois para Vygotski (1996) não se trata apenas de um processo linear evolutivo, seu caminho é marcado por mudanças, revoluções e rupturas, por isso é evolutivo e revolucionário. Isso também nos permitirá compreender, como as apropriações realizadas pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento, influenciam no processo de formação das suas novas conquistas e nas mudanças em seu psiquismo, revelando a gênese de cada atividade.

Essa proposição inicial se faz importante para compreender a lógica do desenvolvimento segundo a teoria da Pedagogia Histórico-Cultural, abordada nesse trabalho, em que já foi

⁹ Ao referir-se à criança em idade pré-escolar, consideramos, de acordo com Vygotsky, a criança que se encontra no período que compreende as idades entre 3 e 6 anos.

explicitado que não se trata de um processo apenas evolutivo, mas que passa por mudanças e transformações, crises e revoluções, cabendo dizer também que ele é dependente da atividade da criança, de suas reais condições de vida.

A atividade como um todo se apresenta numa relação de hierarquia, e se relacionam uma com as outras, existindo as atividades principais que são aquelas que guiam o desenvolvimento, possibilitando as transformações mais significativas ao psiquismo e as atividades acessórias que representam um papel subsidiário ao desenvolvimento da psique. (LEONTIEV, 2001). Em outras obras, autores fazem uso da terminologia atividade dominante, ou atividade-guia como sinônimo de atividade principal.

O autor reitera que os estágios de desenvolvimento são conduzidos pelas condições históricas concretas de vida da criança, afinal os comportamentos são sociais e são aprendidos desde os primeiros dias de vida, logo, seu desenvolvimento inicia-se a partir de seu nascimento. A esse respeito, evidencia-se a importância da mediação do adulto desde as primeiras impressões que a criança passa a estabelecer com o mundo, pois tais ações criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Mukhina (1995, p. 84) ressalta que “já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino”.

Leontiev (2001) afirma que a transição da criança de um estágio de desenvolvimento a outro, compreende a mudança da atividade principal da criança, que é suscitada por uma nova necessidade, e por isso se diz que ela é quem mobiliza o novo no psiquismo humano. Mas para compreender melhor essa mudança o autor diz ser necessário compreender os conceitos de atividade e ação. Ele define atividade como sendo o modo como uma pessoa relaciona-se com o mundo para satisfazer uma necessidade, e a ação é aquilo que o sujeito faz respondendo a uma finalidade consciente. Porém, mais importante que isso, é a relação que elas mantêm entre si, pois é ela quem caracteriza tal transição:

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, como resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (LEONTIEV, 2001, p. 69).

O autor destaca que o motivo corresponde a uma necessidade que mobiliza o sujeito em determinada atividade. Há motivos, considerados “compreensíveis” que fazem o sujeito realize as ações, estabelecendo, entretanto apenas uma relação externa, por exemplo, a criança faz a tarefa para poder brincar, já os “eficazes” engajam e dão sentido às ações, estabelecendo relações com o sujeito em si, e assim as ações ganham sentido, sendo que neste caso a criança passa a realizar a tarefa para aprender e se apropriar do conhecimento. Leontiev (2001, p. 70) acrescenta que “o motivo realmente eficaz que induz a criança, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela”.

A transformação do motivo é resultado da ação que passa a ser mais significativa e passa então a ocorrer uma nova objetivação de suas necessidades, à medida que os motivos compreensíveis vão se internalizando por sua própria atividade e vivências, eles vão se tornando cada vez mais eficazes, fazendo emergir novos motivos. Porém, afirma o autor, são as novas aquisições da criança em seus novos processos psicológicos que começam a desempenhar o papel da nova atividade principal, e conseqüentemente, ela passa a mobilizar o psiquismo.

Por isso, na medida em que a criança brinca e assimila a atividade humana, ela poderá encontrar significações de suas ações nas relações sociais. Outro exemplo disso é quando o professor pergunta algo e a criança pré-escolar de forma espontânea e imediata, responde. Já a criança escolar responde com a intenção de aprender, mesmo consciente de que o professor já sabe a resposta.

Com o propósito de significar as ações das crianças, a prática educativa deve disponibilizar e proporcionar o contato com a cultura mais elaborada às suas crianças. Mukhina (1995) pontua que esse contato possibilita às crianças as descobertas humanas, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, os objetos e suas funções sociais, as normas e condutas sociais, etc. Deste modo, é importante conhecer sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Elkonin (1987) assinala que esse conhecimento indica as leis do desenvolvimento, permitindo organizar um sistema de educação que conheça a forma como o psiquismo está estruturado em cada idade, identificando as possibilidades de desenvolvimento em cada período. Esse argumento caracteriza a escolha que fizemos em abordar as atividades precedentes até chegar à atividade de jogo de papéis sociais, pois tal conhecimento permitirá compreendê-las em sua totalidade e no seu movimento, permitindo qualificar as mediações realizadas no interior de cada período e as ações que suscitem novas necessidades, conduzindo a mudança no estágio de desenvolvimento da criança.

Outro argumento que caracteriza nossa organização consiste no fato de que o jogo não é espontâneo, segundo Elkonin (2009) seu surgimento na ontogenia ocorre devido à educação, pois há uma influência educativa dada a partir da relação do adulto com a criança, relação essa que se estabelece desde os primeiros dias de vida. Ações da atividade anterior acabam por preparar a atividade seguinte, veremos que a manipulação dos objetos mediada pelo adulto por exemplo, consistirá numa condição essencial para o desenvolvimento das ações, estas por sua vez, fundamentais ao desenvolvimento da atividade de jogo.

A época da Primeira Infância é composta por dois períodos, o primeiro ano de vida (0 - 1 ano) e a primeira infância (1 - 3 anos), sendo que em cada período há uma prevalência de relações e elas vão alternando conforme muda a atividade principal, ora estão no mundo das pessoas, relação afetivo-emocional, ora estão no mundo das coisas, relação cognitiva.

Sobre o primeiro ano de vida, Elkonin (2009) descreve o desenvolvimento dos movimentos, das ações e da comunicação com os adultos. Nesse período a atividade dominante é a comunicação emocional direta, numa esfera das necessidades e dos motivos e numa relação afetivo-emocional “criança-adulto”. O autor vai dizer que, temos inicialmente uma fase sensorial numa relação com o adulto, que se dá primordialmente tendo em vista os cuidados com o bebê. Temos como destaque a visão do bebê que capta toda movimentação do adulto e não muito distante começa a iniciar uma fase sensório-motora, viabilizada pelas ações dos adultos que passam a lhe oferecer outros estímulos, mostrar um objeto, etc. O bebê fixa seu olhar e observa, para então posteriormente ter a oportunidade de apalpá-lo, envolvendo agora a sensibilidade tátil. O ato de agarrar corresponde a uma evolução, pois o bebê observa a ação do adulto e a tem como base para sua própria interação com aquele objetivo, interação esta que consistia em apenas agarrar e agora consiste em manipulá-lo, agitá-lo, passar para a outra mão, examiná-lo, etc. Quanto mais a criança manipula o objeto, mais vontade ela tem de investigar e sua atividade será orientadora de seu desenvolvimento. Essa seria uma manipulação primária com os objetos, chamada por Elkonin (2009, p. 215) de “exercícios elementares para operar com as coisas”.

Sobre esse primeiro ano, Mukhina (1995) também destaca a relação emocional com o adulto, afirmando influir positivamente no complexo de animação na criança. Porém a esse respeito, acrescenta que além de estar ao lado da criança, esse adulto deve mostrar-lhe as formas de manipular os objetos e dirigir suas ações, e quando ela não consegue realizar tal ação, vai chamar esse movimento de atividade conjunta. Afirma ser de grande importância nessa fase a capacidade de imitar o adulto, o que lhe proporcionará grandes possibilidades de aprendizagem.

Essa dependência do adulto revela para a criança uma realidade sempre sob a ótica da relação com outra pessoa, evidenciando desde o início seu caráter social.

A autora vai dizer que no fim do primeiro ano a criança é um “grande imitador”, depois com o tempo, começa a sentir a necessidade de comunicar-se com o adulto, inicialmente assimilando a linguagem do adulto através de sua movimentação, gestos e até certas palavras. Através do balbucio revela seu desejo de comunicar-se, até que começa a compreender algumas palavras, como “onde está isso ou aquilo?”, e então, a linguagem passa a oferecer condições para que a criança estabeleça relação entre a palavra pronunciada e o objeto. Na verdade, essa compreensão se dá no fim do primeiro ano, porque segundo Mukhina (1995) no primeiro ano, a entonação da pergunta é que determina a compreensão da linguagem. A assimilação da linguagem amplia seu contato com o adulto, pois ela cria o interesse em conhecer os objetos.

Sobre o desenvolvimento sensório-motor, Mukhina (1995) descreve-o até ela alcançar a primeira forma de deslocamento autônomo, que se inicia a partir do sustento de sua cabeça, depois ela senta, engatinha, fica em pé, para então finalmente dar alguns passos. Suas últimas ações revelam uma relação importante com o objeto, pois a criança se arrasta, em busca de alcançar o brinquedo. A partir do desenvolvimento e aperfeiçoamento da função de apreensão, sua manipulação do objeto vai se tornando mais precisa, permitindo avançar das primeiras manipulações mais simples para outras mais complexas e que permitirão melhor conhecer esse objeto. A criança realiza diversas manipulações com esse objeto, aproxima-o de seus olhos, observa-o, coloca-o na boca, sacode-o, mas, até então, sua ação está voltada para o objeto. Só mais tarde direciona sua manipulação tendo em vista os resultados de sua ação, o deslocamento de um carrinho, o som do chocalho, até a distância entre os objetos, momento constituinte para a criança acionar a manipulação de dois objetos ao mesmo tempo. Os movimentos e as ações se adaptam às propriedades dos espaços e dos objetos disponíveis neles, essa orientação é a base para o desenvolvimento dos processos psíquicos de percepção e reflexão.

Paulatinamente com a manipulação do objeto, cria-se um interesse pela propriedade dos objetos, a criança então o manipula com a intenção de verificar para que ele serve, e isso passa a revelar para si a ideia de objeto permanente. Assim suas impressões transformam-se em imagens da percepção, e por isso suas ações tornam-se reflexivas, pois a criança se apoia nas propriedades dos objetos para resolver novos problemas (MUKHINA, 1995, p. 102). A autora acrescenta que nesse primeiro período formam-se as primeiras impressões do mundo e das funções básicas de percepção e reflexão, condição indispensável para compreender as diferentes

formas de experiências sociais, pois a partir destas atividades já é possível aprender ações planejadas pela sociedade.

Caminhando para a primeira infância, as ações passam para a esfera das possibilidades intelectuais e operacionais, através de uma relação cognitiva entre criança-ações com objetos-adulto, que caracteriza a mudança de atividade, passando a ser, objetal manipulatória. Mukhina (1995, p. 104) diz que as conquistas mais importantes e significantes desse período “são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”. Mesmo apresentando uma síntese do desenvolvimento no primeiro ano de vida, é possível perceber que as evoluções alcançadas pela criança até então, indicam e fornecem subsídios para as conquistas do período seguinte. O andar ereto proporciona um contato mais livre com o mundo e desenvolve a capacidade de orientação espacial, isso amplia sua compreensão do mundo dos objetos, pois ela adquire a possibilidade de alcançar e manipular objetos diversos e não apenas aqueles oferecidos pelos adultos.

A atividade objetal manipulatória passa então a ser a atividade principal na primeira infância. Segundo Elkonin (2009) essa passagem revela para a criança uma nova atitude diante do objeto, ela o percebe como instrumento da cultura, reconhecendo sua função social, que se dá pela apropriação dos modos de uso que foram socialmente construídos. Ela é principal, pois conduz as principais conquistas da criança nesse período, visto que exerce grande influência sobre o andar da criança e o mesmo ocorre com a linguagem, pois as impressões que a criança reúne durante as manipulações objetais serão elementares para a aprendizagem das palavras, que se relacionam com os objetos e fenômenos do mundo ao seu redor.

Segundo Mukhina (1995) o desenvolvimento inicial da linguagem se dá pelos gestos, pelo tom e muitas vezes até pela situação. Paulatinamente esses auxílios desaparecem, a criança se desvincula de tais ações e começa a compreender as palavras. Mesmo compreendendo certas palavras, suas respostas ficam ainda vinculadas aos objetos que estão no seu campo visual, e por algumas vezes, suas respostas vinculam-se ao objeto mais vistoso ou novo, mesmo que ela compreenda o nome do objeto que lhe foi pedido. Depois de um ano e meio mais ou menos, cresce seu interesse pelo nome dos objetos, pergunta ao adulto e então tenta pronunciar a palavra. Nessa fase há um crescimento significativo da linguagem, principalmente em relação ao aumento de seu vocabulário. Posteriormente a criança compreende algumas frases, porém tem mais facilidade para começar a ação do que para interrompê-la, e então somente aos três anos começa regular seu comportamento a partir das indicações verbais do adulto, isso porque cria um interesse em compreender a mensagem, importante conquista da criança em relação à

linguagem. A autora diz que a assimilação da linguagem muda todos os processos psíquicos da criança, e ela se transforma com o tempo na principal via para aquisição da experiência social.

Elkonin (2009) diz que essa atividade objetal é uma atividade colaborativa, pois é o adulto que fornece os modos de ação e utilização dos objetos. A criança explora, reproduz o modelo que o adulto lhe fornece e por fim, manipula-o livremente fazendo novamente explorações, porém agora, partindo de um esquema geral da ação, daí a importância do educador, enquanto apresentador do objeto e conversor do mesmo em instrumento da cultura. Os adultos, ao fazer uso dos objetos, demonstram seus modos sociais de uso, que logo serão utilizados com autonomia pela criança. Sobre essa relação o autor acrescenta:

Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem se descobrir por si sós à criança durante a simples manipulação, sem ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação (ELKONIN, 2009, p. 216).

Mukhina (1995) diz que além dessa relação ser mediada pelo adulto, há uma relação entre a ação e o objeto, esta por sua vez apresenta três fases de desenvolvimento, na primeira fase temos um uso indiscriminado do objeto, a criança age sobre o objeto utilizando-se de qualquer ação que domine, na segunda há um uso do objeto apenas para sua função direta, e por fim na última fase, o uso é livre, porém consciente de sua função específica. A autora ressalta que a assimilação dos modos de utilização dos objetos confere para a criança também, as regras de comportamento social. Ela destaca que das ações que a criança assimila na primeira infância as mais relevantes ao desenvolvimento do psiquismo são as correlativas e as instrumentais. As ações correlativas são aquelas nas quais se estabelece uma relação espacial comum entre dois ou mais objetos, as ações da criança são reguladas pelo resultado obtido, que lhe é auferido através da contribuição e intervenção do adulto que indica os erros, mostra como agir, corrigindo com a finalidade de obter o resultado correto. Já as ações instrumentais são aquelas nas quais se utilizam de instrumentos e/ou ferramentas para agir sobre outro objeto. “As ferramentas são, por assim dizer, órgãos artificiais que o homem interpõe entre ele e a natureza” (MUKHINA, 1995, p. 111), funcionam como “intermediadoras” entre a mão da criança e os objetos que ela maneja. A autora destaca que inicialmente a criança manipula o instrumento, mas suas funções ainda são manuais, pois ela tenta usá-lo como extensão da sua mão, apenas quando a mão se adapta bem às propriedades do instrumento, ocorre a

transformação dos movimentos de sua mão à forma do instrumento, surge então a ação instrumental.

A esse respeito Mukhina (1995, p. 113) destaca que as ações instrumentais nesse período são muito imperfeitas, vão se aperfeiçoando ao longo do tempo, porém o que mais importa nessa etapa do desenvolvimento é a assimilação do uso dos instrumentos, que se constitui como um dos princípios básicos da atividade humana, além de possibilitar o emprego autônomo dos objetos como instrumentos básicos. Essa reprodução das ações com os objetos de forma autônoma permite o desenvolvimento do jogo dramático. Porém nesse início temos uma forma bem elementar de jogo, inicialmente reduzidas a duas ou três ações e um pouco mais adiante, a criança começa a transpor as atitudes dos adultos para outros objetos, permitindo recriar novas situações.

Elkonin (2009) explica que a criança começa a substituir um objeto por outro, transferindo a ação aprendida em certa situação para outra, ou quando há um objeto ausente, elege outro como substituto. Vemos aqui, no interior da atividade objetal manipulatória, o embrião de uma nova atividade, o jogo de papéis sociais, a brincadeira de faz de conta. Primeiramente a criança age com o objeto e depois passa a compreender o sentido e o significado do objeto no jogo, e mesmo que a constituição do papel ainda não apareça, temos aqui suas premissas. Temos, portanto, que a manipulação é condição essencial para o desenvolvimento das ações, e essas revelam-se fundamentais para o desenvolvimento do jogo protagonizado.

No final da primeira infância, segundo Mukhina (1995) a criança brinca e depois assume o papel de quem representou, atribuindo a si o nome de outra pessoa. Essa substituição que faz ao representar atuando ações de outras pessoas, ou quando se utiliza de um objeto atribuindo-lhe outra função que não lhe é própria, constituem as premissas do jogo, que só serão possíveis sob a orientação do adulto.

A autora indica, além disso, que o desenvolvimento objetal é premissa também para a atividade representativa, momento em que a criança começa a aprender desenhar, e assim que ela começa a garatujar ela passa a assimilar a função representativa do desenho, que inicialmente é dada pelo anúncio verbal do que pretendeu desenhar para posteriormente tentar desenhar com base nas imagens gráficas que conhece. Seu desenho vai tornar-se melhor à medida que for aperfeiçoando a “técnica” do traçado de linhas e à medida que vão se formando imagens gráficas em si, trabalho possível através da intervenção do adulto.

Mukhina (1995) destaca também a importância da capacidade de generalização enquanto processo importante para a formação mental da criança. Toda palavra contém uma generalização, por exemplo, quando falamos relógio, pode-se atribuir essa mesma palavra, ao despertador, ao relógio de pulso, ao de parede, etc. A criança inicialmente também faz suas próprias generalizações, partindo de uma palavra, atribui-lhe o mesmo sentido a outras caso essas se apresentem com características semelhantes. Essa “generalização dos objetos segundo sua função surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra” (MUKHINA, 1995, p. 138), daí a importância da assimilação das operações objetivas de acordo com sua função, porque os objetos constituem-se como primeiros portadores da generalização.

A autora afirma que na primeira infância a relação se dá entre o nome do objeto e sua função, e então, a partir do terceiro ano de vida começa a se desenvolver a função semiótica da consciência, em que se passa a utilizar um objeto em substituição a outro. Isso é possível, pois a criança consegue separar a operação do objeto. Essa função semiótica transforma várias ações no psiquismo da criança, no desenho a criança passa a projetar a figura humana rudimentar para a atividade figurativa. O desenho e o jogo estão muito ligados, pois a partir das ações lúdicas ela confere ao desenho ou à sua ação, diferentes significados.

No caso do jogo, as premissas também aparecem à medida que surgem as ações lúdicas, isso porque a criança começa a transferir o uso de um objeto aprendido em uma ação para outras ações, e elas tornam-se lúdicas. Mukhina (1995) afirma que as ações lúdicas passam a ser cada vez mais articuladas umas com as outras, pois elas possuem um caráter semiótico (simbólico). No jogo protagonizado esse caráter simbólico revela para a criança a possibilidade de operar em qualquer realidade, seja pela substituição lúdica do objeto ou pelo papel que assume no jogo.

Na transição de uma atividade para outra, vemos algo novo que mobiliza o psiquismo, a esse respeito Vigotski (2008, p. 25) assinala que a “imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância (...) e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência”, ressalta que as funções da consciência se formam na ação.

Nesse período pré-escolar, a relação da criança com o mundo das pessoas volta a ter predominância, ela reivindica independência. A transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar configura uma transição de época, que ocorre por volta dos três anos. Vygotski (1996) afirma que esse período é marcado pelo desejo da criança fazer as coisas por ela mesma, quer que sejam feitas as suas vontades, protestando as regras. Sobre a crise, o autor a caracteriza pela ocorrência de mudanças bruscas na conduta e personalidade da criança, pois trata-se de

uma reestruturação interna indicando um salto qualitativo no seu desenvolvimento. Nesse caso, ela passa a ter consciência de si e do mundo que a rodeia, e isso lhe abre inúmeras possibilidades, que passa a requerer sua independência, papel fundamental para o aparecimento da atividade de jogo.

Segundo Vygotski (1996) a passagem de um período a outro ou de um período para uma época, é sempre marcada por uma crise, nesse último caso, a mudança é mais intensa e perceptível. Geralmente, os motivos que surgem no primeiro período de uma época, são concretizados no período seguinte. Nesse segundo período os motivos se esgotam, e então, o sujeito passa por uma crise, transição de época, em que será possível observar o surgimento de novas necessidades, novos motivos, e conseqüentemente, uma nova atividade principal mobiliza o psiquismo.

Adentramos na época da Infância, que também é composta por dois períodos, o período pré-escolar, objeto de nossa investigação, e o período escolar. No primeiro a atividade principal é o jogo de papéis em que prevalece a relação com as pessoas, relação afetivo-emocional e na segunda prevalece a relação com o mundo, relação cognitiva, expressa pela atividade principal de estudo.

3.2 A atividade de jogo de papéis sociais

Na rotina das escolas de Educação Infantil em que há bastante tempo dedicado às brincadeiras, como é o caso da rede que estamos investigando, é possível notar o surgimento de diversos jogos de papéis sociais, bem como identificar o enredo, as ações e comportamentos ali reproduzidos. Notamos que tais ações e comportamentos são predominantemente oriundos das experiências vividas no cotidiano pelas crianças, limitados às profissões de seus pais ou dos adultos que, depois da família, permeiam mais fortemente suas relações: os professores e médicos que os atendem nas escolas e nos postos de saúde. Dessa constatação, podemos destacar a dupla importância dos jogos de papéis sociais: a possibilidade de as crianças apropriarem-se da experiência cotidiana da produção da vida material incluindo as relações afetivo-emocionais e de quanto temos na escola a possibilidade de produzir mediações que lhes assegurem a chance de reproduzir vivências não cotidianas, ligadas a outras esferas da produção do humano.

Apesar dos conceitos cotidianos e os não cotidianos comporem um sistema conceitual único, há diferenças que merecem ser destacadas:

No conceito cotidiano, a impossibilidade de dar uma definição ao conceito e de revelar sua relação com outros, torna-o frágil. Por sua vez, os conceitos não-cotidianos são fortes no sentido de que se originam de uma definição, que favorece a compreensão das crianças das relações entre causa-efeito, relações de dependência e generalizações que, afinal, constituem o próprio conceito (BARBOSA, 2011, p. 107).

Os conhecimentos cotidianos e não cotidianos possuem uma relação, um está relacionado à experiência imediata da criança e o outro está relacionado aos conceitos culturais, necessários para o seu processo de humanização. Destacamos já no capítulo anterior, a importância de mediar essas duas esferas da vida. Porém, destaca a autora, que a “entrada na pré-escola significa um novo caminho na construção dos conceitos e consequente desenvolvimento do pensamento” (BARBOSA, 2011, p. 106), logo temos que a prática educativa que propicie a apropriação dos conhecimentos não cotidianos, favorece a compreensão dos conceitos culturais elaborados pela humanidade e a formação da consciência de suas ações nas relações sociais.

O jogo de papéis sociais é a atividade principal da criança pré-escolar, guiando as transformações mais relevantes de seu desenvolvimento. A atividade principal aparece inserida em situações concretas de vida e possibilita o desenvolvimento do psiquismo, em busca de neoformações. As atividades acessórias contemplam as ações em geral, já a atividade dominante é central ao desenvolvimento, pois ela o guia e permite alcançar as mudanças mais importantes para o psiquismo. O desenvolvimento da atividade determina o desenvolvimento da psique, pois a complexidade da atividade faz com que o sujeito reivindique um novo lugar nas relações humanas (LEONTIEV, 2001).

Cabe lembrar, que outras atividades, mesmo que acessórias, são importantes para o desenvolvimento infantil, as atividades criativas e de expressão, o conhecimento de fenômenos da natureza e da história, a apreciação estética, etc., têm grande importância para o desenvolvimento infantil. Tais atividades enriquecem a atividade-guia criando condições para que as crianças conheçam mais sobre o mundo. A esse respeito acrescenta Mukhina (1995, p. 167):

O jogo não é a única atividade que influi no desenvolvimento psíquico da criança. A criança modela, constrói, recorta; todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

As atividades plásticas e as atividades construtivas têm início na primeira infância e se desenvolvem de maneira intensa na idade pré-escolar. Tais ocupações, afirma Mukhina (1995, p. 177) “permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para uma atividade planejada”. Essa capacidade de planejamento da ação é fundamental para a formação das formas superiores de atividade humana, pois estimulam a criação e o aperfeiçoamento de suas ações. Essas atividades aparecem ligadas à atividade do jogo, mas paulatinamente tornam-se independentes, promovendo capacidades específicas, as atividades plásticas, através do desenho, por exemplo, promovem o aperfeiçoamento da capacidade de produção de imagens gráficas e representação de objetos reais, enquanto as atividades construtivas exigem da criança capacidade de discriminação entre as peças e análise das relações entre as diferentes partes que compõem o objeto (MUKHINA, 1995).

Mukhina (1995) diz que através do jogo e das atividades de tipo produtivo propõe-se às crianças tarefas de caráter escolar e de trabalho, mas a criança interessa-se pelo processo em si e não pelos resultados. O desenvolvimento de atividades escolares contribui para a formação da curiosidade e interesse sobre o estudo escolar e desenvolve na criança hábitos de autocontrole e autoavaliação daquilo que ela faz. Sobre a assimilação das formas primárias de atividade voltada para o trabalho, temos a proposição de algumas tarefas para a pré-escola, como arrumar as cadeiras da sala ou do refeitório, cuidar das plantas da escola, etc., cabe nesse momento ensinar-lhes os métodos de trabalho, os hábitos e manejos referente aos instrumentos de trabalho, o sentido e importância para outras pessoas, bem como ações que auxiliem na organização de seus atos. A autora diz que o importante aqui é que a criança compreenda o caráter de trabalho de seus atos, pois permitirá orientar seu desenvolvimento psíquico para a vida futura como indivíduo consciente da sociedade.

Durante os primeiros sete anos de vida a criança vai assimilando diversas ações, segundo Mukhina (1995) as principais são: comunicação, ação com objetos e jogo. À medida que vai crescendo, surgem novas necessidades, exigindo mudanças, dando lugar a novos tipos de atividade principal. É importante ressaltar, que essa passagem “depende de todas condições de vida da criança na sociedade” (MUKHINA, 1995, p. 48), e todas as atividades, acessórias e essenciais, contribuem para o desenvolvimento psíquico.

Considerando que já tratamos da importância das atividades acessórias para o desenvolvimento das capacidades psíquicas, nos reportaremos agora à atividade principal, aos jogos de papéis sociais, conferindo as teses defendidas por Elkonin (2009) na obra *Psicologia*

do jogo e que são traduzidas e sintetizadas no artigo *A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil* de Marcolino, Barros e Mello (2014).

Estes autores apresentam como primeira tese, que o jogo tem origem histórica e configura-se como a mais importante. O jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade, que indica um movimento de transformações nas relações sociais e da mudança de lugar da criança nesse meio. O jogo responde a uma demanda da sociedade, em que a criança tem uma necessidade social de brincar, que é determinada pelo contexto em que ela vive (ELKONIN, 2009).

Nas forças produtivas mais primitivas não havia divisão entre criança e adultos, ambos estavam na mesma relação. Devido às novas formas de trabalho, surgem novos e aprimorados instrumentos e a criança é excluída de algumas atividades laborais da vida adulta. O jogo então nasce da necessidade das crianças em participar de algo que lhes era interdito na vida real e que elas podiam realizar através do faz de conta, protagonizando papéis sociais. Ele surge com a nova posição social da criança, ela se reconstitui, por meio do jogo, faz uso dos objetos, cria suas próprias regras, reconstituindo uma atividade adulta. Leontiev (2001, p. 59) afirma que nesta fase da Infância a criança “assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles”.

Na tese dois, defende-se que o surgimento do jogo protagonizado na ontogenia não é espontâneo, mas devido à educação. Na ontogênese, Elkonin (2009) afirma que a origem e o desenvolvimento do jogo aparecem atrelados à assimilação, pelas crianças, da atividade humana e das relações sociais, relação entre o adulto e a criança através da influência educativa, ou seja, na comunicação direta, atividade-guia do primeiro ano de vida, a criança tem como referência a relação com o adulto, ela é quem lhe oferece todos os cuidados e também lhe oferece outros estímulos, conversa, anima, gesticula, mostra-lhe objetos, até a criança iniciar a atividade de manipulação objetal. Por sua vez, a manipulação também é mediada pelo adulto que lhe oferece os modos sociais de uso do objeto. Essa formação das ações com os objetos torna-se condição intrínseca para o desenvolvimento do jogo protagonizado, e mais uma vez, os autores dessas ações são os adultos. A criança então começa a transferir o uso de um objeto aprendido em uma ação para outras ações e elas tornam-se lúdicas. Tais ações também resultam das aprendizagens nas atividades com os adultos.

A terceira tese, evidenciada no jogo caracterizado por Elkonin é, segundo Marcolino, Barros e Mello (2014), a de que o papel se constitui como sua unidade fundamental. Segundo o autor, o papel consiste na unidade do jogo, quando a criança assume um papel, o representa

com sentido nas relações entre as pessoas no interior das atividades humanas. Para Elkonin (2009), o jogo das crianças pré-escolares consiste na interpretação de um papel assumido pela criança, que contém todos os elementos do jogo, sintetizando um conjunto de ações e regras sociais de conduta. Conforme a criança vai se desenvolvendo, evoluem os elementos do papel, as ações se apresentam cada vez mais articuladas e reproduzem a lógica das ações da vida real, o papel vai alterando as significações das ações e objetos, mas a criança é consciente de que está representando um papel. Tais ações caracterizam o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo, evidenciando “que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos” (MUKHINA, 1995, p. 160).

Essa compreensão suscita na criança o desejo de reproduzir no jogo essas relações, para isso, ela precisa de companheiros e terá que organizar com todos uma brincadeira com vários papéis. Elkonin (2009, p. 400) afirma que o jogo protagonizado no grupo de crianças é capaz de construir "possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real".

O jogo coletivo é mais rico e complexo, pois “no jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1995, p. 163). O jogo contribui também segundo Mukhina (1995) para a linguagem comunicativa, pois a comunicação exigida nos jogos estimula a linguagem coerente, além de contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da personalidade. O jogo eleva a criança ao mundo das relações sociais, ela tem a necessidade de agir como o adulto e se realiza através da brincadeira, da imaginação, interpreta papéis e desempenha ações que as caracteriza, ela é motivada a brincar pelo desejo de desempenhar um papel.

Ao longo do desenvolvimento do jogo muda-se o conteúdo representado. Para as crianças de três anos de idade os jogos apresentam um caráter temático, o papel é desempenhado numa coletividade infantil, conforme elas se aproximam dos seis anos vão se formando novos elementos do jogo, as ações são protagonizadas e adquirem significações que são dadas pelos personagens, e por último o jogo culmina no aparecimento do papel, as crianças captam os traços mais típicos do papel e os interpretam através do brinquedo e por si mesma (ELKONIN, 2009). Mukhina (1995) também analisa essa evolução do jogo, afirmando que nos pré-escolares mais novos, o conteúdo fica reduzido a ações com objetos, ou seja, o jogo surge de acordo com o objeto disponível naquele momento. Nos pré-escolares em idade média passa a ser a relação com as pessoas e seus atos passam ser mais concentrados, e por fim, no jogo dramático dos pré-

escolares mais velhos, o conteúdo consiste no respeito às regras do papel que irão assumir na brincadeira, realizam suas ações tal como acontecem na realidade.

Na tese quatro explicita-se o princípio de que o conteúdo fundamental da brincadeira é o homem. As crianças sendo apresentadas ao mundo das relações sociais, em que a base do jogo evoluído se mostra a partir da relação com as pessoas, manifestam uma necessidade de agir como o adulto, elas então fazem uso de objetos, papéis sociais e da imaginação para satisfazer tal necessidade. Trata-se de uma “relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança” (ELKONIN, 2009, p. 34), por isso que mesmo se despidendo dos objetos, sua interpretação a mantém no jogo.

A criança reconstitui aspectos da vida social e isso demonstra seu conhecimento acerca da realidade social. O homem se revela como aspecto central no jogo, pois ele reflete a inserção da criança na atividade humana e nas suas relações, representando através do papel a realidade do mundo que a circunda. Mukhina (1995, p. 157) afirma que a “realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático”, por isso, quanto mais ampla for a realidade que a criança conhece sobre determinado conteúdo, mais rica será sua atividade, afinal o conteúdo fundamental do jogo, que revela o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto, reflete a inserção da criança na atividade humana e nas suas relações. Assim, através da brincadeira a criança assimila a atividade humana e apropria-se de seus objetivos, motivos e normas.

Na quinta tese temos a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas enquanto bases para a criança inserir-se nas relações sociais. Para Elkonin (2009), se uma das raízes históricas da brincadeira infantil é o trabalho, a outra é a arte, através da arte dramática a criança representa esferas da vida social não acessíveis a ela, utiliza objetos lúdicos, substitutos dos reais e através de uma ação especial, a ação lúdica, reconstitui atividades da vida adulta em sua brincadeira. Essa técnica influencia o desenvolvimento do jogo infantil ao longo da história, revelando a relação da criança com o mundo ao seu redor.

O autor explica que o sentido da ação lúdica é transmitido de forma sintética e abreviada, e quanto mais abreviadas e sintéticas elas são, maior será a relação de profundidade das representações sociais reproduzidas. Elkonin (2009) afirma que para que isso ocorra, a criança deve ser capaz de transpor os significados, com a utilização de objetos substitutos, possibilitando com o objeto lúdico desenvolver a ação necessária para o desenvolvimento do papel. O significado técnico operacional do objeto fica em segundo plano, transmitindo seu

significado geral que é dado pelo reconhecimento da função do objeto. Essa identificação permite assimilar o sentido humano das ações e atividades.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (Vigotsky, 2000, p. 465).

A relação que a criança atribui ao sentido e ao significado do brinquedo surge ao longo do jogo de papéis, na própria brincadeira ao envolver-se com a situação lúdica.

Na sexta e última tese apresentada da obra de Elkonin, Marcolino, Barros e Mello (2014) indicam que o jogo produz o desenvolvimento psíquico e da personalidade infantil. Vimos que nos jogos, os papéis representados pelas crianças contêm regras de conduta e de relacionamento social, logo, ressalta Elkonin (2009), que a conduta da criança é reestruturada na brincadeira.

Essa atuação da criança por meio dos papéis permite-lhe apropriar-se do sentido social das atividades humanas em suas relações, fazendo com que atue de acordo com as normas de conduta e relacionamento social. Mukhina (1995) destaca que as crianças em idade pré-escolar mostram grande interesse pelos modelos de conduta, inicialmente apenas obedecem à instrução do adulto, para somente depois assimilá-las e nesse momento revela-se uma consciência no cumprimento das regras de comportamento.

Elkonin (2009) diz que o emprego do papel também contribui para que a criança opere sob novas perspectivas, pois através da brincadeira ela pode ocupar uma nova posição em uma relação, que é representada pelo papel, favorecendo o processo de descentramento cognitivo. O autor destaca que outra ação realizada na brincadeira e que favorece esse descentramento, é a necessidade de se criar novas formas de agir com os objetos, pois a criança extrai daí a possibilidade de emprego “simbólico” dos objetos, contribuição importantíssima à atividade posterior.

Há uma possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais que depende particularmente da intervenção do professor na brincadeira, esse desenvolvimento revela-se como uma das mais importantes evoluções do psiquismo, reafirma Elkonin (2009).

A seguir trataremos dos jogos de papéis sociais e sua relação com as práticas educativas escolares, buscando aprofundar um pouco mais nosso objeto de investigação.

3.2.1 A ação do professor para trabalhar o jogo de papéis sociais: contribuições da escola para o desenvolvimento psíquico da criança

Autores da Psicologia Histórico-Cultural defendem o ensino como elemento central do trabalho docente com as crianças de zero a seis anos. Mukhina (1995) destaca a relevância da escola para a educação da criança, afirmando que o conhecimento sobre o mundo, aquele historicamente acumulado pela humanidade, é adquirido socialmente por intermédio de um adulto, revelando a importância do educador no ambiente escolar.

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 de ensino (MUKHINA, 1995, p. 40).

Considerando que esse acesso não se dá de forma espontânea, defendemos a importância da intervenção direcionada do professor nas atividades educacionais no interior das escolas desde a Educação Infantil. Sobre a atividade principal da criança pré-escolar, os jogos de papéis sociais, Duarte (2006, p. 95) destaca:

[...] a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. (...) se for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação próprias aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea.

Além de perceber o processo educativo enquanto ação intencional, consideramos relevante que os professores reconheçam a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico da criança, para que consciente de seu papel, sejam capazes de qualificar as ações de brincadeira no interior da escola, além de promover intervenções na atividade da criança que visem à sua humanização.

A seguir, discutiremos os trabalhos acadêmicos encontrados no levantamento bibliográfico, cujos objetivos ou objeto de estudo se assemelham ao nosso, a fim de construir relações e consensos sobre o tema, em busca de construir novas contribuições acerca do tema.

Marega (2010) em seu estudo *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo* traz várias contribuições acerca dessa transição, entre elas a

discussão sobre como a brincadeira é compreendida nesse processo de mudança da atividade principal. Segundo a autora, há dicotomias, pois há momentos em que o brincar é tratado como conteúdo formal, já em outros o brincar é livre e sem intencionalidade pedagógica.

No estudo *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita* de Bomfim (2012) o brincar é compreendido como uma forma peculiar de linguagem da criança pré-escolar, destacamos entretanto da pesquisa, a relação que se dá entre a brincadeira e as práticas pedagógicas. Ela assinala como maior problema dessa relação, a antecipação nas escolas de educação infantil, do ensino formal e mecânico da escrita, não estabelecendo relações entre o brincar.

Silva (2012) em seu estudo *A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção*, no cenário identificado, a brincadeira se fazia presente na rotina da creche e nas ações pedagógicas, identificava-se a brincadeira como importante para o desenvolvimento infantil, porém a pesquisa evidenciou que isso não se convertia na prática, que afinal revelava um espontaneísmo nas brincadeiras ou então jogos de caráter funcional, muito complexos para as crianças, gerando seu desinteresse.

Os estudos assinalam uma realidade quase hegemônica e refletem também a realidade da rede que pesquisamos. Tais interpretações tratam a brincadeira de forma generalizada ou fazem uso dela de forma inadequada, usando-a como recurso lúdico para alcançar determinado objetivo. Isso dificulta a percepção crítica do professor e desqualifica assim as práticas pedagógicas nas escolas.

Dois estudos recentes também colaboraram para evidenciar o que estávamos buscando. Brigatto (2018) no trabalho intitulado *A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica*, explora possibilidades de intervenção na atividade de brincadeira protagonizada infantil que ampliem o círculo de contatos da criança com a prática social. A autora propõe um experimento a fim de identificar como mediações pedagógicas intencionais favorecem a evolução da brincadeira de papéis.

Marcolino, Barros e Mello (2014) afirmam que a utilização do jogo como instrumento didático e o jogo como mera recreação, afastam-se das ideias defendidas por Elkonin (2009). Para ele, é muito limitada a ação didática do jogo, pois não se possibilita o desenvolvimento do papel e da ação lúdica através de seu conteúdo, preterindo os elementos fundamentais da atividade-guia infantil a um segundo plano. O jogo protagonizado como recreação tampouco

revela uma organização pedagógica que possibilite o desenvolvimento potencial de tal atividade.

Marcolino (2013) através da sua pesquisa *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais* revelou outra problemática da brincadeira, a indústria do brinquedo, que seduz pais, professores e crianças. Outra armadilha revelada na atualidade se dá pelo abuso da tecnologia, a autora afirma que tais ações têm tornado a criança apenas espectadora do brinquedo, desfavorecendo o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

Mukhina (1995) afirma que o jogo exerce várias influências para o desenvolvimento psíquico da criança, e reconhecer isso, pressupõe conhecer a essência do jogo, da brincadeira de faz de conta, para assim facilitar o curso pedagógico e a formação de tal atividade na criança.

A autora afirma que no caso do jogo, a atividade lúdica é que influencia na formação dos processos psíquicos, desenvolvendo a atenção ativa e a memória ativa, pois na brincadeira, fica implícito um objetivo consciente de que a criança deve se concentrar e memorizar. A ação lúdica é também a responsável por possibilitar que a criança manuseie objetos substitutos em um plano mental, modificando de maneira permanente sua atividade mental, principal fator que contribui para a introdução da criança no “mundo das ideias”, mudando a relação da criança com seu entorno, uma vez que sua ação passa a ser determinada pelas ideias, gênese do pensamento abstrato.

A transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato permite uma importante evolução ao desenvolvimento, que é caracterizada pela capacidade de generalização do pensamento. A capacidade mental de separar o pensamento dos objetos, revela um avanço significativo para o psiquismo afirma Vigotski (2008), processo esse indispensável para a construção do simbolismo pelas crianças, e tem origem na idade pré-escolar, pelo jogo protagonizado.

Na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significado separado dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Essa capacidade corresponde ao mesmo potencial de abstração que será exigido da criança, quando precisar compreender o sistema de escrita, sendo a via mais eficaz, uma vez que irá compreendê-la por sua função simbólica, isso porque “a criança começa a compreender que o objeto pode ser representado ou substituído por outro objeto, desenho ou palavra” (MUKHINA, 1995, p. 275). Essa compreensão é possível no fim da primeira infância, com o início da função semiótica da consciência, eis aqui, a contribuição primordial que este trabalho pretende destacar, o jogo enquanto propulsor da construção do simbolismo e sua conseqüente assimilação das formas lógicas de pensamento.

Barbosa (2012, p. 112) ressalta que esse processo está apoiado no processo de mediação realizado pelo professor:

A plenitude das generalizações que ocorrem como atividade interna da criança, apoiada na atividade de mediação externa do professor, acrescenta conceitos novos a uma rede de relações de conceitos que a criança já possui e por isso ela tem a possibilidade de compreender o novo.

O contato com outros objetos que não aqueles próprios de sua atividade, amplia o conceito e favorece novas ligações, diz a autora. O brinquedo ou o objeto usados nas brincadeiras de faz de conta, também revelam um desenvolvimento do simbolismo na criança, isso porque o seu uso pressupõe representações, assim como, substituições, quando a criança lhes atribui outro sentido, substituindo sua ação por outra, isso ocorre porque aqui o que estrutura a ação não é o significado, mas sim o sentido.

Vigotsky (1991, p. 122) destaca que o mais importante “é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo”. Ele afirma que esta função simbólica do brinquedo é a mais relevante para as crianças. Seus gestos e seus movimentos são o que conferem a função de signo ao objeto, revelando sua atividade representativa simbólica. O autor afirma que o brinquedo simbólico através dessas representações passa a atribuir novos significados aos objetos, que cumprem uma função de substituição, modificados pela ação lúdica da criança. Paulatinamente o objeto se torna independente dos gestos, a esse respeito Vigotsky (1991, p. 125) vai dizer:

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem, e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Se a criança pega um palito e leva-o até a boca da boneca para lhe dar comida, ou então se ela pega o palito e o aproxima de seu ouvido como um telefone e conversa com alguém, a ação lúdica da criança transforma o objeto, substitui sua função e isso pode ser evidenciado, em especial pelos gestos empregados, “os gestos são base para a representação simbólica à medida que funcionam como signos visuais a partir dos quais se desenvolvem a linguagem oral, o jogo simbólico, o desenho e a linguagem escrita” (SACCOMANI, 2018, p. 201). O que vai possibilitar esse desenvolvimento é que posteriormente as ações se dão mesmo sem os gestos.

A mudança da estrutura é tão intensa que pudemos observar em várias ocasiões como a criança conserva a significação simbólica do objeto. Em todas as brincadeiras, o relógio era farmácia, enquanto as outras coisas mudavam rapidamente e com frequência de significado. Quando se passava a uma brincadeira nova, o mesmo relógio era usado e, de acordo com o novo desenvolvimento da brincadeira, nós dizíamos: “Esta é a padaria.” A criança imediatamente colocava a mão no relógio, dividindo-o em dois e dizia, apontando para uma metade: “Bem, aqui é a farmácia e aqui a padaria.” O significado anterior se tornava independente e servia de meio ao novo. Fora da brincadeira, pudemos constatar também a aquisição do significado independente: quando a faca cai, a criança exclama: “O médico caiu” (VYGOTSKI, 2000, p. 189-190).

Destacamos nesse exemplo, a importância da fala, que segundo Elkonin (2009) caracteriza a evolução do jogo, de forma que agora a palavra passa a dominar o objeto, manifestando-se como seu signo. O autor afirma que, se inicialmente a criança precisava de um objeto substitutivo e uma ação avançada, posteriormente a ação com gestos aparece mais sintetizada, coexistindo com a fala, que atribui ao objeto um significado, e este por sua vez manifesta-se como signo.

Saccomani (2018, p. 201) diz que a “ideia de que os objetos ganham representação simbólica por meio dos gestos indicativos e da linguagem tem importância crucial ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança”. É quando o signo conquista um desenvolvimento objetivo e independente do gesto infantil que se caracteriza uma segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

O mesmo acontece com o desenho, porém nesse caso, a autora afirma que o significado surge como um simbolismo de primeira ordem, isso porque os primeiros desenhos surgem dos gestos manuais, aqueles que a criança realiza com o lápis na mão, e esses se constituem como a primeira representação do significado. Inicialmente o desenho apresenta um caráter lúdico e, somente aos poucos, é que as crianças começam a se interessar pelo resultado.

Nos primeiros graus do desenvolvimento do desenho, da modelagem e da construção (na primeira infância e no começo da idade pré-escolar), a criança não representa claramente os resultados que obterá ao final de sua atividade [...]. Somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a propor um fim determinado para sua atividade (ELKONIN, 1960, p. 515).

Futuramente a representação gráfica passa a nominar e qualificar algum objeto, isso porque, o desenho, segundo Mukhina (1995), reúne em si as experiências que a criança conheceu na manipulação dos objetos. A esse respeito, Saccomani (2018, p. 202) acrescenta:

Por meio do desenho e da brincadeira de papéis, as crianças conquistam maior capacidade de abstração à medida que percebem que a realidade pode ser representada. A substituição de um objeto por outro na brincadeira, bem como a representação da realidade por meio do desenho são fundamentais ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Ademais, na idade pré-escolar, a depender das condições de vida e educação, como pontuamos no capítulo anterior, a brincadeira de papéis exige e permite que a criança desenvolva cada vez mais o autodomínio da conduta, fundamental ao desenvolvimento da atividade de estudo na idade escolar e ao desenvolvimento da linguagem escrita. Ademais, também pontuamos a importância das regras na brincadeira, posto que a linguagem escrita também as exige.

Reiteramos que a compreensão desses pressupostos por professores pré-escolares requalifica suas ações pedagógicas na atividade de jogo que ocorre no interior das escolas de Educação Infantil e, portanto, “cabe aos professores a organização da brincadeira infantil e o enriquecimento de seu conteúdo” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 134).

Pasqualini e Eidt (2016) realizaram uma importante síntese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas, estudo esse incluso na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru*. Particularmente em relação ao período escolar, afirmam que o professor para trabalhar o jogo deve propor ações e organizá-las periodicamente.

Entretanto o que notamos na rede que tomamos como objeto é que os jogos muitas vezes não são planejados, ficando a critério dos espaços e objetos ali disponíveis. Barbosa (2008) em pesquisa realizada nos CERs de Araraquara constatou que em 100% do tempo em que acontecem as atividades lúdicas (momentos dedicados aos jogos e brincadeiras) pelas crianças de três a cinco anos, elas agregam-se de maneira espontânea e livre, o material utilizado é sempre usado coletivamente e predominantemente industrializado, como: baldes, pás, bonecas, carrinhos, panelinhas, carrinhos, etc. A autora diz que as escolhas das atividades acabam determinadas pela estruturação dos espaços e dos materiais disponíveis, isso ocorre porque essa

divisão dos espaços, caracterizada pelos rodízios, garante uma orientação que se dá crucialmente através das possibilidades de ações da criança, subordinando as ações dos professores.

Porém, Barbosa (2008) ressalta que o papel do professor não deve consistir em oferecer apenas os objetos que a criança já opera, mas também aqueles que ainda não são capazes de operar completamente. Isso justifica o papel socializador que as atividades lúdicas podem desempenhar no desenvolvimento global das crianças. Ela acrescenta que:

Isso sublinha um papel fundamental que os adultos em geral e os professores de modo específico podem desempenhar nos processos pedagógicos cujo eixo central é a atividade lúdica, pois os professores possuem o domínio de um corpo de conhecimentos coletivamente aceitos, tornando-se por essa razão, indivíduos potencialmente capazes de alterar, pelas atividades lúdicas escolares, o curso das aprendizagens (BARBOSA, 2008, p. 140).

Na gênese do jogo de papéis sociais, em que assistimos a transição da atividade objetiva manipulatória para o jogo de papéis sociais, Pasqualini e Eidt (2016) assinalam que o objetivo será o de transformar as ações primárias aprendidas com os brinquedos temáticos em ações lúdicas. O professor deve atuar como modelo, inicialmente propondo jogos temáticos com poucos e simples argumentos lúdicos, depois jogos conjuntos ensinando-lhes várias ações correspondentes, informando sempre à criança o tema da brincadeira, representar papéis evidenciando também um caráter emocional, ou seja, ao representar um papel, mostrar-se engajado e entusiasmado com a ação. Nesse período entre três e quatro anos, os brinquedos temáticos sugerem a situação de jogo, direcionando o tema e o papel a ser assumido, portanto nessa fase é importante estimular considerando-se tal premissa.

Com a evolução do papel no jogo as ações objetivas passam para um segundo plano, ganhando ênfase as funções sociais das pessoas. Aqui “os papéis estão bem delineados e destacados. As crianças mencionam seus papéis antes de o jogo começar. Os papéis determinam e encaminham o comportamento da criança” (ELKONIN, 2009, p. 297). Os aspectos que abrangem a gênese e a evolução do papel se enquadram na ação do professor de organizar a brincadeira infantil, ele deve oferecer modelos e mediar as ações.

As mediações e intervenções que o adulto realiza com a criança revelam uma complexificação ou não da atividade humana. A complexificação do jogo de papéis, por exemplo, pode refletir ideias relativas ao papel regulador da linguagem no desenvolvimento humano, bem como a interpretação de papéis variados, exigindo a criação de situações imaginárias distintas e, por vezes, mais complexas. Desta forma, é possível através do jogo,

possibilitar que os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores. Elkonin (2009, p. 421) afirma que "a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo".

A respeito do conteúdo do jogo Elkonin (2009, p. 35) ressalta:

O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos aprofundada da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a de outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano".

Se o conteúdo do jogo é aquilo que a criança capta como principal nas atividades do adulto, Mukhina (1995) afirma que cabe ao educador enriquecer e ampliar o conhecimento sobre as pessoas e suas relações, organizando a brincadeira e enriquecendo seu conteúdo. Quanto mais ampla for a realidade que elas conhecem, mais amplos serão seus argumentos e mais rica será sua atividade, evidencia a autora.

Destaca-se aqui a importância das práticas intencionais comprometidas com o ensino de conceitos novos para as crianças, pois quando elas têm pouco conhecimento sobre certa realidade, sua ação fica empobrecida e limitada, assim como ocorre quando as esferas do conhecimento ficam apenas no plano do cotidiano. Pasqualini e Eidt (2016) enfatizam que o enriquecimento da atividade traz o enriquecimento do psiquismo e o empobrecimento da atividade consequentemente revela o empobrecimento do psiquismo. Como já destacamos em outra parte desse texto, as práticas educativas observadas nas turmas pré-escolares na rede de Araraquara, sugerem uma incompreensão da influência dos jogos de papéis no desenvolvimento geral do psiquismo, de modo particular na formação do pensamento simbólico e também que o ensino de conceitos de diferentes áreas do conhecimento, fenômenos sociais e da natureza, etc., não são priorizados, dando lugar a conteúdos secundários, em especial as datas comemorativas.

O papel do professor no jogo consiste em propor uma seleção de temas para a brincadeira e distribuir conjuntamente os papéis, discutindo ou apresentando o conteúdo de cada papel antes da brincadeira, isso pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento da autoconsciência e do autodomínio da conduta (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Os papéis representados nas brincadeiras têm como fundamento as relações sociais reais, nesse sentido, as autoras Pasqualini e Eidt (2016) colocam-nos o desafio de pensar

práticas pedagógicas que superem a realidade de nossa sociedade capitalista, caracterizada pela exploração, dominação e opressão das pessoas.

Está colocado para nós, educadores, o desafio de apresentar modelos alternativos de relações sociais – relações verdadeiramente humanizadoras – contribuindo para o desenvolvimento moral e da personalidade de nossos alunos, intervindo de forma deliberada e consciente no processo de formação de sua concepção de mundo (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 141).

O jogo suscita na criança buscar vivências com sentido, em que há uma necessidade de apropriar-se do conhecimento, de aprender os conhecimentos teóricos. Daí sua importância, pois através do jogo a criança consegue revelar as relações humanas presentes nele, podendo delas se apropriar, permitindo que suas ações se tornem pela primeira vez objeto de sua consciência.

No final do período pré-escolar formam-se as premissas da atividade de estudo e segundo Pasqualini e Eidt (2016), reconhecê-las implica na compreensão da natureza e conteúdo daquela atividade, gestada no interior da atividade de jogos de papéis.

No processo de gestação da atividade de estudo, os próprios temas das brincadeiras podem suscitar paulatinamente na criança a necessidade de aprender conteúdos. A escola promove essa necessidade na medida em que transmite à criança na educação infantil, por meio de estratégias as mais diversas, conhecimento científico que possa enriquecer a atividade lúdica, promovendo, assim, a formação de novas capacidades psíquicas (PASQUALINI, 2014, p. 104).

A atividade de estudo tem início na idade pré-escolar, nasce na/da brincadeira. Mukhina (1995, p. 166) argumenta que “o estudo é uma espécie de jogo dramático com determinadas regras”. A criança assimila, sem se dar conta, os conhecimentos elementares. O jogo se esgota como fonte de desenvolvimento psíquico e a atividade de estudo instala-se como atividade dominante.

Na crise dos sete anos, em que há a passagem do jogo para a atividade de estudo, Vygotski (1996) destaca como aspecto principal a perda da espontaneidade infantil, a criança não é mais pré-escolar e tampouco escolar. Se antes tínhamos uma criança ingênua e espontânea, que se manifestava por si e pelo que sentia, agora ela passa a incorporar à sua conduta um fator intelectual, que se insere entre a vivência e sua conduta direta (ato).

Asbahr (2016) ao discutir a atividade de estudo e sua relação com o ensino e apropriação dos sistemas conceituais, destaca a mudança de lugar social que ocorre com a

criança. Essa transição é responsável pela criação de novos motivos, e conseqüentemente, de uma nova atividade principal. Se no jogo a criança fazia o que o adulto fazia por espontaneidade, agora com a atividade de estudo, ela se preocupa em saber o que o adulto sabe, surge uma necessidade de conhecer.

A criança por volta dos sete anos começa a diferenciar exterior e interior e começa a formar vivências atribuídas de sentido, ações essas que foram possibilitadas pelo jogo. A partir dessas ações ela passa a refletir sobre sua ação, redirecionando-a, trata-se de uma batalha de vivências. No jogo, a criança tem o desejo de parecer-se com o adulto e de obter sua aprovação, de forma espontânea, sem se preocupar com os resultados. A criança pré-escolar inicia a atividade de estudo na brincadeira, começa a estudar brincando, porém, sua relação com o estudo vai mudando, cria-se interesse pela aprendizagem em si, um interesse pelos conteúdos. Pasqualini (2014, p. 104) afirma que “para que isso ocorra, as condições educativas deverão garantir que, sobre a base da curiosidade efêmera da criança sobre os fenômenos do mundo, se edifique a formação de um “desejo estável de aprender”.

Das conquistas que podem ser contabilizadas nessa transição para uma nova atividade, Luria (1987) indica-nos que a compreensão da escrita como forma de conduta cultural pela criança, só se concretiza se ela tiver se apropriado de aspectos importantes desenvolvidos da idade pré-escolar e que estes por sua vez, constituirão as bases para a apropriação da linguagem escrita. Nesta mesma direção, Pasqualini (2014, p. 95) assinala sobre a preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil, afirmando que essa “prontidão” só se dará na própria escola, e apresenta como argumento principal “que as premissas para a formação da nova atividade-guia, que representa um salto qualitativo no psiquismo, são gestadas no período anterior do desenvolvimento”. Na direção de consolidar novas conquistas ao final da idade pré-escolar, Pasqualini (2016) afirma que a ação do professor na formação da atividade de estudo, deve ser a de impulsionar uma forma especial de jogo, em que aos poucos a criança se desvincule da ação lúdica, se emancipando da brincadeira, de modo que a atividade de estudo se constitua a partir da zona de desenvolvimento próxima¹⁰ da criança. Tais transformações são importantes para que a criança se reorganize e adquira formas qualitativamente superiores de

¹⁰ Segundo Andrade (2007, p. 54), pautada em Vygotsky, esse conceito se refere “[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial” que ocorre a partir da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes. Ou seja, para Moreira (2009, p. 59), a ZDP é a “[...] a distância entre o que a criança sabe no momento (conhecimento atual) e o que poderá vir a saber (conhecimento potencial ou alcançável) com a assessoria da professora, dos pais ou dos cuidadores” (SILVA; HAI, 2016, p. 607). Para uma interpretação mais abrangente do conceito sugerimos consulta a obra original, Tomo IV das Obras Escogidas da Psicologia Infantil de Vygotski (2006).

comportamento que mobilizarão seu psiquismo para outras conquistas e domínios de conhecimentos.

Em síntese, lembramos que por meio dos jogos de papéis a criança observa, escuta, fala, vivencia diferentes modos de vida, regras e condutas sociais, desenvolve o pensamento e a memória, resolve problemas diversos, dramatiza uma função social, exercita o autocontrole e a função simbólica da consciência, e todas essas ações contribuem significativamente para seu desenvolvimento. A linguagem, que já desempenhava em anos anteriores uma relevante função reguladora da conduta, desponta como elemento essencial ao processo de apropriação e complexificação do jogo de papéis, as ações gestuais vão diminuindo e gradualmente predomina a fala, ação que irá, segundo Vigotsky (1991), modelar a maior parte da vida interior da criança, e a isso inclui o desenho. Os primeiros desenhos infantis representam os aspectos essenciais do objeto ou da coisa e têm por base a linguagem verbal, e assim como no jogo a fala aparece como representação simbólica primária, ela constitui-se a base para todos os outros sistemas de signos.

Logo, o jogo revela-se como um exercício objetivo realizado pela criança por meio de signos, defendendo o ensino da pré-história da linguagem escrita a partir da Educação Infantil, pois “a representação simbólica no brincar é, essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente à linguagem escrita” (VIGOTSKY, 1991, p. 126).

Ressaltamos aqui a importância de esclarecer, que o propósito desse trabalho não é de alfabetizar as crianças pré-escolares através das brincadeiras. Pretendemos, entretanto, aprofundar a discussão a respeito do desenvolvimento do simbolismo que se dá no desenrolar das atividades principais desenvolvidas desde o início da vida, com destaque para os que ocorrem na idade pré-escolar. Vigotsky (1991) analisa o desenvolvimento do simbolismo no brincar e no desenho e nos traz algumas implicações práticas. Destaca por exemplo, que a leitura e a escrita, necessárias e relevantes à vida da criança, devem ser ensinadas de forma natural, permitindo que ela descubra tais habilidades nas situações de brincadeira. O autor acrescenta:

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada,

poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKY, 1991, p. 134).

Entretanto, Vigotski (2008, p. 26) assinala o perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira, “teme-se que, em sua ação, ela se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico”, em que ela se transforme num mero sistema de sinais e perca a essência de sua atividade real. A criança faz uso dos símbolos, que se constituem como signos, e o seu emprego promove a complexificação das funções psíquicas, tornando-as superiores. Complementando esse conceito Elkonin (2009) afirma que o signo corresponde a uma certa realidade e esse reconhecimento possibilitará à criança, tanto o aprendizado de leitura e escrita, como os rudimentos da aritmética.

Para concluir destacamos que quando nos colocamos a pensar a ação do professor para trabalhar o jogo de papéis sociais, devemos conhecer seus princípios e promoção do desenvolvimento psíquico. Marcolino, Barros e Mello (2014, p. 104), afirmam que ao reconhecer a Educação Infantil “como espaço e tempo dedicados ao desenvolvimento da criança, esse nível da educação precisa comprometer-se com as condições em que as crianças brincam”. A ação do professor deve, portanto, operar com as capacidades psíquicas que a atividade de jogos de papéis pode formar na criança, buscando promover a formação de capacidades e funções psíquicas que permitirão ao psiquismo avançar em seu desenvolvimento na transição ao novo período.

Ao nos apropriarmos das fundamentações teóricas apresentadas até então, traremos no próximo capítulo, as brincadeiras de papéis e sua estruturação em turmas pré-escolares, a fim de evidenciar o trabalho educativo dos professores pré-escolares sobre os jogos de papéis, em busca de uma análise, que permita além de caracterizar, indicar intervenções possíveis.

4 A BRINCADEIRA NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo aludido aos pressupostos teóricos que subsidiam esta pesquisa, que analisa as práticas educativas dos professores da pré-escola em relação ao planejamento e promoção das brincadeiras de papéis, passaremos neste terceiro capítulo a apresentar os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo, os critérios de escolha do universo estudado, a caracterização das instituições de Educação Infantil e finalmente a interpretação e análise dos dados obtidos através das entrevistas. Tivemos sempre como referência, as impressões e questões de pesquisa que nos orientaram ao longo desse estudo.

Atentos ao desejo de que nossa justificativa, objeto e objetivos se aclarem para o leitor, lembramos que no capítulo um, realizamos uma apresentação teórica que caracteriza o desenvolvimento do psiquismo e o processo de formação da função simbólica pela criança. As reflexões elucidam o desenvolvimento do psiquismo humano, em especial os processos de constituição do pensamento e linguagem, e durante todo trabalho sobre o desenvolvimento da imaginação, que são centrais para a construção do conceito de símbolo e finalizamos discutindo o papel cultural da escola na promoção de atividades que promovam esse desenvolvimento, bem como a superação do cotidiano.

No capítulo dois dialogamos mais de perto com nosso objeto, trazendo reflexões acerca do papel da brincadeira de jogos de papéis sociais e sua relação com o desenvolvimento do pensamento abstrato. Produzimos uma síntese da periodização do desenvolvimento psíquico da infância até o período pré-escolar, uma caracterização mais sistemática da atividade de jogos de papéis, para finalmente pensar a ação do professor no planejamento e promoção dos jogos de papéis sociais e assim elucidar contribuições que a escola de Educação Infantil pode dar ao desenvolvimento psíquico da criança.

Os pressupostos teóricos apresentados até aqui nos ajudam na constatação da importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, pretendemos assim, neste terceiro capítulo, apresentar análises que sejam tributárias do desenvolvimento da atividade principal da criança pré-escolar, o jogo de papéis sociais, enquanto atividade propulsora do desenvolvimento psíquico e da humanização das crianças. Para isso, durante as análises faremos referência à teoria apresentada, na busca por revelar nossos objetivos, que consistem em verificar como a brincadeira de faz de conta ou os jogos de papéis sociais em turmas pré-escolares do município de Araraquara estão estruturados. Iniciamos a seguir a caracterização dos CERs e do perfil dos docentes entrevistados, da organização do espaço e do tempo como

condicionantes da promoção ou ausência das brincadeiras de jogos de papéis, evidenciando as concepções dos professores pré-escolares sobre os esses jogos, sua materialização na prática e consequente benefício no desenvolvimento da criança pré-escolar. Parte integrante dessa caracterização das concepções e práticas é identificar se as brincadeiras vividas pelas crianças são da ordem das experiências cotidianas ou não cotidiana, promovendo ou não a sua autonomia em relação ao uso de objetos e o desenvolvimento da atividade de jogos de papéis.

Fundamentados nos pressupostos do Psicologia Histórico Cultural, que tem como base, o Materialismo Histórico-Dialético, realizamos a investigação considerando o movimento histórico-social, compreendendo as relações, olhando para o fenômeno numa perspectiva de totalidade, estabelecendo relações de mediações e contradições, para assim oferecer reflexões sobre a prática pedagógica das escolas de Educação Infantil sobre o referido tema, favorecendo a construção da consciência educativa sobre a importância de intervir nas atividades de brincadeiras.

Trata-se de uma pesquisa de campo que pretende compreender como ocorrem as ações pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais. Para levantamento desses dados empíricos utilizamos o instrumento de entrevista (Apêndice C), constituído de nove questões, sendo quatro objetivas e cinco subjetivas. Participaram da pesquisa doze professores que atuam nas turmas de 4ª e 5ª etapa, últimas etapas da Educação Infantil, de três Centros de Educação e Recreação de Araraquara.

Para a escolha das três instituições, consideramos os seguintes critérios: instituições cujos gestores apresentaram disposição para apoiar e cooperar com pesquisas e que possuem em seu quadro, um número significativo de professores que demonstram maior envolvimento nas formações continuadas do Programa Cresça e Apareça, cujos pressupostos metodológicos se baseiam na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Por sua vez, os critérios utilizados para a seleção dos professores sujeitos da pesquisa foram: ter no mínimo três anos de atuação nas turmas pré-escolares e ter participado das formações do Programa Cresça e Apareça. Este número de três instituições evidencia nossa preocupação não somente com o critério quantitativo, mas com o qualitativo que nos permite avançar para além da aparência do fenômeno, revelando sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, que consideram a interdependência dos acontecimentos para a compreensão da realidade em seu caráter dialético.

Feita a escolha das creches, iniciamos o contato com os diretores das instituições apresentando os objetivos da pesquisa, os instrumentos e solicitando as devidas autorizações

dos professores para coletas de dados. Após terem concordado com o estudo, os professores receberam uma cópia e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo (Apêndice A), baseado nos preceitos éticos vigentes para a realização de pesquisas com pessoas, defendidos pela Resolução n. 510/16 do CNS, que atendeu às exigências necessárias para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP, conforme Parecer circunstanciado do CEP de n.º 3.158.831 (Apêndice B).

Optamos pelo uso da entrevista por se tratar de um instrumento parcialmente estruturado, caracterizando-se como a forma “mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados” (ANDRADE, 2001, p. 25). Ela se desenvolve numa relação entre o indivíduo e o mundo social, daí a importância de nos mostrar inseridos no contexto enquanto indivíduos e compreendidos como tal, afinal segundo Zago (2003, p. 301) “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades”, e a esse respeito, é possível acrescentar:

Amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução. Portanto, a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las (ZAGO, 2003, p. 294).

Ao realizar a entrevista, inicialmente asseguramos a apresentação da pesquisa, fornecendo as informações e objetivos gerais da mesma, informando que a identidade dos respondentes seria preservada e que os mesmos poderiam ter acesso aos seus resultados, o que permitiria refletir sobre sua prática docente, favorecendo novas reflexões a respeito do seu trabalho educativo. Além disso, pretendemos corroborar com a elucidação de como a brincadeira de faz de conta pode contribuir para o desenvolvimento da criança. Após apresentação da pesquisa, fornecemos uma explicação sobre os jogos de papéis sociais, segundo a Teoria Histórico-Cultural, para ajudar na compreensão e condução das perguntas que foram realizadas em seguida, procurando manter a objetividade e clareza nos diálogos realizados durante as entrevistas.

Para ajudar com a fidedignidade dos discursos gravamos as entrevistas e depois transcrevemos. As professoras LUCIA e RUTH solicitaram não serem gravadas, exigência por nós atendida. As entrevistas aconteceram na própria instituição, no período de 03/12/2018 a 12/12/2018, com duração de cerca de cinco a dez minutos cada. Algumas professoras foram

entrevistadas no horário de HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) na Sala Estruturada e outras no horário de aula, enquanto a professora substituta assumia a turma, nesse último caso, a entrevista foi realizada na sala da direção.

Para a análise de dados, nos embasamos nas teorias referentes neste estudo que nos permitem captar a natureza do fenômeno, a extensão dos dados e suas relações com os pressupostos teóricos, a fim de constituir uma análise quantitativa e qualitativa. Desse modo, acreditamos que a conjugação de dados objetivos e subjetivos, bem como uma análise em sua profundidade e não apenas na sua quantidade, contribuiu para alcançarmos os objetivos. Para a organização da análise, Gil (2002, p. 133) nos indica caminhos e afirma que é preciso “definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

Na primeira etapa de redução dos dados objetivos, criamos quadros síntese e gráficos com os percentuais que caracterizam o universo pesquisado e compreendem o tempo médio destinado às atividades de brincadeiras de faz de conta nas instituições de educação infantil. A riqueza de informações prestadas pelos entrevistados nas respostas às perguntas subjetivas permitiu também a sistematização em gráficos e constitui a segunda parte de redução dos dados.

A fim de orientar consistentemente as análises, formulamos três categorias, considerando para essa formulação os dados obtidos a partir das perguntas subjetivas, que por sua vez foram elaboradas a partir dos princípios teóricos sobre a estrutura e características da atividade principal de jogos de papéis sociais. Nesse sentido, a *Categoria 1 - A emancipação das ações das crianças em relação ao uso dos objetos e espaços disponibilizados pelo professor*, foi formulada a partir dos dados sobre os espaços predominantes onde ocorrem as brincadeiras e os objetos e/ou brinquedos que as crianças mais brincam, permitindo-nos verificar em que medida as crianças se apropriam dos objetos disponibilizados no espaço ou através do professor e os usam de forma emancipada, ou seja, para além da função concreta que eles têm na realidade.

Ainda baseados nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que nos indica uma trajetória de desenvolvimento e evolução dos jogos de papéis, formulamos a partir das questões sobre as contribuições que as práticas docentes dão às brincadeiras de jogos de papéis, a *Categoria 2 - Trajetória de desenvolvimento das crianças nos jogos de papéis sociais por meio das práticas educativas*. A fim de verificar a compreensão dos professores sobre a brincadeira como atividade guia do desenvolvimento em crianças pré-escolares, elaboramos a

Categoria 3 - Compreensão dos professores quanto à relação entre a atividade de jogos de papéis sociais e o desenvolvimento das funções psicológicas.

Pretendemos com a redução e categorização dos dados realizar a interpretação do que está explícito, bem como das dimensões contraditórias do fenômeno, em busca de perceber a individualidade e os significados múltiplos e assim concluir com possíveis contribuições.

4.1 A brincadeira em turmas pré-escolares do município de Araraquara/SP

Quando nos propusemos a compreender o trabalho pedagógico das ações de brincadeira na pré-escola, partimos de um princípio e de uma evidência. O princípio teórico é o que nos indica os jogos de papéis como atividade guia na idade pré-escolar e a evidência, a de que há um tempo significativo na rotina das turmas pré-escolares na rede pesquisada dedicado às brincadeiras. Assim, a partir da entrevista buscamos indicar perguntas que nos ajudassem nessa compreensão.

Iniciaremos com a caracterização dos Centros de Educação e Recreação do município de Araraquara, bem como o perfil dos entrevistados. Em seguida partiremos para análise dos dados quantitativos referentes a: tempo e espaços destinados a brincadeira, brinquedos e principais brincadeiras, etc. As perguntas subjetivas deram origem aos dados qualitativos, indicando as concepções e práticas dos professores, planejamento e intervenção nas brincadeiras.

4.1.1 Caracterização dos Centros de Educação e Recreação e perfil dos docentes entrevistados

Para preservação das identidades dos Centros de Educação e Recreação e dos professores utilizamos para as instituições as letras A, sendo a primeira escola de Educação Infantil, B a segunda e C a terceira, e para os professores utilizamos nomes fictícios, sendo no CER “A” Ana Maria, Tatiana, Lucia e Ruth, no CER “B” Cecília, Vinicius e Maria Clara, e no CER “C” Eva, Clarice, Fernanda, Marina e Ângela.

A instituição “A”, conta com os seguintes espaços disponíveis para o rodízio entre os professores: sala estruturada, sala de recursos, bebeteca, multimeios, areia, área livre, gramado, lousa e frente. A sala estruturada possui lousa digital, lousa, mesas e cadeiras, livros de histórias e jogos pedagógicos. A sala de recursos também possui lousa, mesas e cadeiras, jogos pedagógicos e de encaixe, instrumentos musicais, bancada com computador, tintas e pincéis,

revistas e massinhas de modelar. Na bebeteca há a estante com livros, fantoches, tapete e almofadas; na sala de multimeios há um data show, brinquedos diversos como panelinha, carrinho, bonecas, fogão, bancada de ferramentas, penteadeira, brinquedos afetivos, fantasias e tapete. No espaço da areia há o túnel, o gira-gira e o escorregador; no gramado foi feito recentemente um parque de pneus e há um espaço amplo. No espaço da lousa, há uma lousa pintada na parede que é utilizada como recurso pedagógico, bem como para utilização das próprias crianças. A área livre possui alguns cavalinhos de plástico que são utilizados pelos berçários, as principais figuras geométricas estão pintadas no chão e a frente é um espaço amplo e calçado sem disposição de itens, muito utilizado para brincadeiras de roda.

O CER “B”, conta com os seguintes espaços disponíveis para o rodízio entre os professores: sala estruturada, sala de recursos, biblioteca, sala da recreação, multimeios, sala da classe intermediária, parque, parque de madeira e dois quiosques. A sala estruturada tem lousa digital, quadro branco, mesas e cadeiras, e livros de histórias; a sala de recursos também possui quadro branco, mesas e cadeiras, livros de histórias e conta também com jogos pedagógicos e de encaixe, bancada com computador, tintas e pincéis, revistas e massinhas de modelar. Na biblioteca há estantes com livros, fantoches, instrumentos musicais, tapetes e almofadas. A sala de multimeios possui uma televisão e brinquedos diversos como: panelinha, carrinho, bonecas, fogão, ferramentas, brinquedos afetivos, fantasias e tapete. A sala de recreação tem livros e jogos de encaixe, mas os professores relataram que normalmente usam material pessoal nesta sala.

Na área externa, o parque conta com balanço, escorregador e gira-gira e o parque de madeira tem ponte, escorregador e gangorra. O espaço da areia tem um trenzinho de alvenaria e os dois quiosques que não têm nenhum recurso, razão pela qual os professores geralmente usam o espaço para a realização de brincadeiras tradicionais, brincadeiras de correr, etc. A escola conta também com uma horta e o “chuveiro maluco”, que embora não constem no rodízio, fazem parte da rotina das crianças. Na horta os professores fazem o plantio com os alunos e cada dia da semana uma turma é responsável por molhar as plantas, mas quem assume o cuidado é a professora substituta, e o chuveiro é usado quando o tempo está favorável, sendo combinado entre os professores.

O CER “C” possui os seguintes espaços: sala estruturada, sala de recursos, multimeios, sala de arte, biblioteca, sala da recreação, sala da Classe Intermediária, quiosque, gramado, dois tanques de areia e o cantinho do rabisco. Na sala estruturada há mesas e cadeiras, lousa verde, alguns livros, jogos pedagógicos e revistas, enquanto a sala de recursos conta com os mesmos

materiais disponíveis, acrescida da lousa digital e jogos de encaixe e montagem. A sala de multimeios tem televisão, tapete, colchonetes e diversos brinquedos como: bonecas, fogão, penteadeira, vassouras, ferro, panelinhas, carrinhos, motos, ferramentas, etc. Na sala de arte temos as mesas e cadeiras, tintas, pincéis e rolos, revistas, massinhas de modelar e bancada com torneira para lavar os materiais. Na biblioteca há estantes com livros, fantoches e uma bancada com computadores. Na sala do Classe Intermediária possui brinquedos: bonecas, panelinhas, carrinhos, caminhões e rádio, mas não é utilizada pelas crianças pré-escolares. No quiosque há pneus e um escorregador; no gramado tem uma casinha de alvenaria e outro escorregador. Nos tanques de areia, usam-se baldes, forminhas, pás e rastelos. O cantinho do rabisco possui uma lousa pintada na parede. Há momentos em que os professores levam seus materiais ou brinquedos pessoais para este espaço que também é usado para as brincadeiras tradicionais e outras. A sala da recreação é pouco utilizada, pois possui poucos brinquedos e jogos.

Como se pode notar, as unidades possuem no geral a mesma estrutura física. O CER “C” é uma das poucas unidades que possui a sala de arte, por ser mais nova que as demais. Há uma relativa alteração nas nomenclaturas usadas para os espaços externos. As unidades “A” e “B” são mais antigas e possuem mais sombra, diferente da unidade “C” que é mais nova, então alguns espaços alternativos são criados, como embaixo das árvores para ler uma história, e assim por diante. A sala estruturada, de recursos e multimeios existe em todas as unidades e geralmente tem os mesmos recursos disponíveis. Após fazermos essa caracterização, iremos descrever o perfil dos professores participantes da pesquisa e como ocorreu a coleta de dados.

As entrevistas aconteceram na própria instituição. Algumas professoras foram entrevistadas no horário de HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) e outras no horário de aula mesmo, enquanto a professora substituta assumia a turma. A unidade “A” possui três professores de 4ª etapa e dois de 5ª etapa, porém uma professora da 4ª etapa não atendia aos não atendia aos critérios que estabelecemos como requisito para a participação, a mesma tinha apenas um ano e meio de atuação e também não havia passado por formação do Cresça e Apareça. A amostra final desta escola é de quatro professoras referidas como: ANA MARIA, TATIANA, LUCIA e RUTH. Na creche “B” realizamos entrevista apenas com os professores do período matutino sendo dois de 4ª etapa e dois de 5ª. Também aqui uma professora da 4ª etapa não foi entrevista por não atender aos mesmos requisitos mencionados anteriormente, pois possuía apenas seis meses de atuação na Educação Infantil. Sendo assim na creche “B” ficamos com três professores: CECÍLIA, VINICIUS e MARIA CLARA.

No CER “C”, o quadro é de quatro professoras de 4ª etapa e quatro de 5ª. Nessa unidade, duas professoras da 4ª etapa possuíam um ano de atuação e portanto, não atendia aos critérios. Nesta última instituição a docente responsável por uma das turmas de 5ª etapa é também a pesquisadora deste trabalho, portanto não consta entrevista. Nesta creche “C” ficamos então com cinco professores, sendo elas: EVA, CLARICE, FERNANDA, MARINA e ÂNGELA. Para as análises, portanto, contamos com 12 professores, sendo cinco de 4ª etapa e sete de 5ª etapa, cujo perfil obtido a partir das questões 1, 2 e 3 do questionário encontra-se demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1. Perfil dos professores entrevistados

	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação com a faixa etária de 4 e 5 anos	Etapa atual que leciona
ANA MARIA	27 anos	26 anos	5ª etapa
TATIANA	29 anos	29 anos	4ª etapa
LUCIA	9 anos	9 anos	5ª etapa
RUTH	6 anos	5 anos	4ª etapa
CECÍLIA	20 anos	8 anos	5ª etapa
VINICIUS	4 anos e meio	3 anos	5ª etapa
MARIA CLARA	8 anos	4 anos	4ª etapa
EVA	5 anos	3 anos	4ª etapa
CLARICE	4 anos e meio	3 anos	4ª etapa
FERNANDA	5 anos	5 anos	5ª etapa
MARINA	10 anos	8 anos	5ª etapa
ÂNGELA	7 anos	5 anos	5ª etapa

Fonte: elaborado pelo autor a partir das questões da entrevista de n.º 1 - Qual o seu tempo de atuação na Educação Infantil?, n.º 2 - Qual etapa que está lecionando atualmente? e n.º 3 - Qual seu tempo de atuação com crianças de 4 e 5 anos?

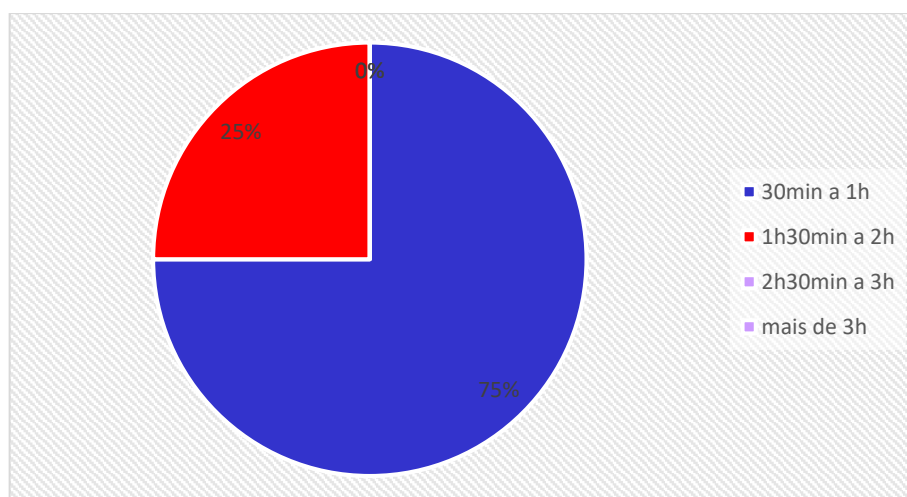
Como é possível observar, o tempo de docência é bastante variável. Há professores com bastante tempo de atuação na Educação Infantil em turmas de quatro e cinco anos, outros com

menos tempo. Professores que já iniciaram a atuação com turmas pré-escolares e permanecem até hoje. Há ainda os que iniciaram em outros agrupamentos, mas atuam em turmas pré-escolares por um critério de preferência e nelas pretendem permanecer. Há um consenso entre eles de que a permanência lhes permite um aprofundamento, tendo em vista a promoção de práticas aperfeiçoadas. Muitos deles indicaram que o Programa Cresça e Apareça contribuiu muito para sistematizar alguns conteúdos, incluindo a brincadeira de faz de conta. Isso evidencia a relevância do programa e das formações continuadas como espaço de reflexão das práticas, e em particular nesta pesquisa, destaca as potencialidades dos jogos de papéis enquanto conteúdo pedagógico e não apenas como uma brincadeira para mera diversão.

4.1.2 A organização do espaço e tempo das brincadeiras de jogos de papéis sociais

Como já mencionado anteriormente, partimos do pressuposto de que há um tempo relevante dedicado às atividades de brincadeira. A questão quatro assinalava o tempo diário destinado às atividades de brincadeira e as respostas dos professores encontram-se sistematizadas quantitativamente no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Tempo diário destinado às atividades de brincadeira.



Fonte: elaborado pelo autor a partir da questão da entrevista de n.º 4 - Qual é o tempo diário destinado as atividades de brincadeira?

Os dados revelam que 75% dos professores indicam que a brincadeira acontece diariamente entre 30 minutos a 1 hora e 25% indicam que ela ocorre entre 1 hora e 30 minutos e duas horas. Os professores que indicaram o primeiro intervalo, disseram que todos os dias

pelo menos uma hora é dedicada às atividades de brincadeira, além dos horários em atividade de rotina, entrada e saída, escovação, café da manhã, almoço ou jantar e uma roda de conversa que eles, majoritariamente, usam para introduzir algum assunto ou conteúdo. Já os professores que indicaram o tempo de 1 hora e 30 minutos a 2 horas, consideraram o equivalente ao que elas chamam de um período do tempo total de permanência das crianças na escola. De um modo geral a rotina nas unidades de educação infantil funciona como descrita a seguir. As turmas da manhã entram às 07h30, reservando-se de 10 a 15 minutos para recepção das crianças. Este mesmo tempo é dedicado ao café da manhã que acontece logo após a chegada e assim inicia-se o primeiro período que se estende até aproximadamente às 9h30 e é neste período após o café que são desenvolvidas atividades nos diferentes espaços que compõem o rodízio. Por volta das 09h30 iniciam-se os horários de almoço, sendo 20 minutos para cada agrupamento e mais 10 minutos para escovação. O segundo período também segue o rodízio e em torno de 11h15 começa a organização da saída que se dá às 11h30. Nas turmas vespertinas essa dinâmica se repete, mudando somente os horários.

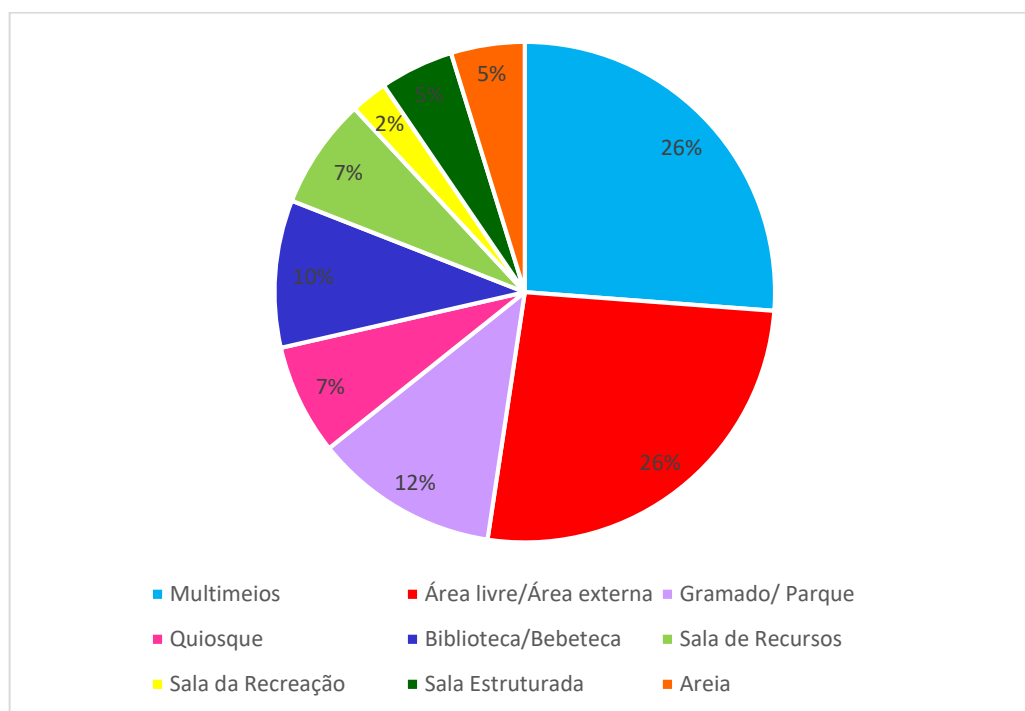
Outro elemento que influencia no tempo das atividades, é o chamado momento social. Todas as crianças e professores se reúnem para cantar. Seleciona-se um dia da semana para cantar o hino nacional e o hino da cidade. Embora esta não seja uma prática regular em todas as unidades, onde ocorre é feita na entrada, após a recepção dos alunos. No CER “A”, no período da manhã, o momento social acontece em pequenos grupos e no período da tarde acontece diariamente, com todas as turmas reunidas, após a recepção e dura 15 minutos em média. Nos CERs “B” e “C” acontece às segundas-feiras, reúne todas as turmas e dura em torno de 20 minutos.

Considerando, portanto, as atividades de rotina, podemos dizer que os espaços de aplicação de uma tarefa gráfica, de desenho, recorte e colagem, modelagem, etc., dura aproximadamente noventa minutos. Este mesmo tempo é dedicado diariamente às atividades de brincadeira. A pesquisa de Barbosa (2008) já indicava um dado semelhante ao demonstrar que pelo menos um quarto de permanência diária das crianças na instituição é dedicado às atividades lúdicas e brincadeiras tais como: jogos, brinquedos e brincadeiras livres ou dirigidas. Nossos dados atualizam a pesquisa de Barbosa (2008), indicando que o tempo de brincadeira é maior do que aquele encontrado pela autora.

Diante desta evidência passamos a demonstrar em quais espaços as brincadeiras acontecem. A questão cinco da entrevista - *Em quais espaços acontecem predominantemente as brincadeiras?*, pedia aos professores que elencassem esses espaços e as respostas indicaram

uma sobreposição das áreas livre/externa e as salas de multimeios em relação aos demais espaços:

Gráfico 2. Espaços onde ocorrem as brincadeiras.



Fonte: elaborado pelo autor a partir da questão da entrevista de n.º 5 - Em quais espaços acontecem predominantemente as brincadeiras?

Nas entrelinhas desses dados objetivos, destacamos que a denominação área livre/externa refere-se a um agrupamento de espaços já descritos: quiosque, areia, gramado e parque, totalizando, portanto 50%, significando que metade das ações de brincadeiras é realizada na área externa e, aproximadamente, um quarto ocorre na sala de multimeios. Entretanto, quanto às brincadeiras de faz de conta ou jogos de papéis sociais há um consenso entre os professores de que elas acontecem majoritariamente nesta última sala, onde há muitos brinquedos que reproduzem objetos do uso cotidiano dos adultos. Por sua vez, as salas estruturadas e de recursos juntas correspondem a 12% do espaço utilizado para as brincadeiras. Esses dados comprovam mais uma das evidências que apresentamos inicialmente, a de que os espaços geram uma subordinação das ações dos professores e das crianças, que ocorrem condicionadas pelas características e recursos ali disponíveis. Esse dado também já havia sido demonstrado por Barbosa (2008), indicando que os planejamentos dos professores são feitos considerando os espaços previstos no rodízio, subordinando os conteúdos, objetivos e interesses das crianças a eles.

4.1.3 As concepções e práticas dos professores pré-escolares sobre os jogos de papéis sociais

Como vimos, a organização do espaço e do tempo condiciona a atividade da criança e o trabalho do professor. Resta-nos ainda dentro dessa relação espaço-tempo, refletir sobre a escolha e uso intencional dos materiais presentes nos espaços e o trabalho pedagógico desenvolvido, verificando em que medida as crianças usam os objetos e/ou brinquedos como substitutivos de outros objetos e como a situação lúdica favorece a criação de enredos novos. Referimo-nos então à *Categoria 1 - A emancipação das ações das crianças em relação ao uso dos objetos e espaços disponibilizados pelo professor*. Buscaremos ao final desta primeira análise, evidenciar se há ou não por parte das crianças, uma apropriação dos objetos e/ou brinquedos que as façam usá-los de forma emancipada, ou seja, para além da sua função própria, concreta.

Sistematizamos, portanto, no quadro dois, as respostas das questões cinco e seis, que são respectivamente: Em quais espaços acontecem predominantemente as brincadeiras? E com quais objetos e/ou brinquedos as crianças mais brincam?

Quadro 2. Relação entre espaço e materiais utilizados nas brincadeiras

	Espaços que acontecem predominantemente as brincadeiras	Objetos e/ou brinquedos que as crianças mais brincam
ANA MARIA	Multimeios, área livre e gramado.	Fantasia, máscaras, brinquedos afetivos, às vezes sem nenhum objeto eles mesmos criam, principalmente na área externa, da própria imaginação deles.
TATIANA	Todos os espaços, multimeios, sala de recursos, sala estruturada, bebeteca, área externa.	Parte de casinha, a parte de carrinhos, parte de maquiagem, corda também. No geral são as bonecas, os carrinhos, e os hominhos, super-heróis.
LUCIA	Multimeios, área livre, bebeteca	Panelinhas, bonecas, carrinho, fantasia, pentes, escovas de cabelo, maletinha de médico
RUTH	Área livre, gramado, multimeios e recursos	Brinquedos afetivos, panelinhas, carrinhos, dinossauro, ferramentas, bonecas, kit cabeleireiro, encaixe, pequeno construtor, kit médico, quebra-cabeça.
CECÍLIA	Quiosque, sala de recreação, sala de multimeios, e espaços da área livre.	Panelinhas, as bonecas, algumas ferramentas, vassoura, baldinhos, pazinhas.
VINICIUS	Multimeios, sala de recursos, estruturada, biblioteca, área externa, parque e areia.	As bonecas, carrinhos, super-heróis, os fogões, as panelinhas, os dinossauros, carrinhos.

MARIA CLARA	Multimeios, espaços livres e área externa	Carrinho de boneca, boneca, acessórios de cozinha, dinossauros, carrinhos, baldinho, sucata e pecinhas.
EVA	Quiosque, Multimeios, em baixo da árvore.	Brinquedos afetivos e blocos de encaixe, bonecas, e objetos como panela, copo, óculos.
CLARICE	Área externa, quiosque, gramado e Multimeios	Bolsas, os carrinhos, as bonecas, materiais do dia a dia, como óculos, sapato, celular.
FERNANDA	Espaço externo, areia, gramado, em baixo das árvores, e dentro de sala às vezes, multimeios e biblioteca.	Fantoches, coisas de casinha, panelinhas, bonecas.
MARINA	Área externa, nas salas normalmente são jogos.	Sucatas, os carrinhos, bonecas e carrinhos de bonecas, brinquedos de casa.
ÂNGELA	Área externa e multimeios.	Bonecas, ursinhos, potinhos, sucata, carrinhos, hot wheels.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das questões da entrevista de n.º 5 - Em quais espaços acontecem predominantemente as brincadeiras? e n.º 6 - Com quais objetos e/ou brinquedos as crianças mais brincam?

Os brinquedos e/ou objetos mais utilizados pelas crianças são os que se encontram disponíveis nos espaços. Isso evidencia que não só as ações dos professores são condicionadas pelo espaço, mas também as ações das crianças se estruturam a partir dos objetos presentes. Podemos dizer que as crianças têm pelo menos uma dupla razão para fazer uso dos objetos tal como descrevemos. A primeira delas, de natureza teórica, é a relação entre a atividade manipulatória e as brincadeiras como penúltima e última atividades guia do desenvolvimento das crianças até o final do sétimo ano de vida aproximadamente. De acordo com os estudos sobre a periodização de Elkonin (2009), quando uma atividade se torna guia no desenvolvimento, a anterior não desaparece, mas passa a uma linha acessória. Isso significa que quando a brincadeira desponta como atividade guia, a atividade de manipulação objetal se aperfeiçoa no interior da brincadeira e os interesses das crianças pelos objetos, seus usos e funções, permanece e se amplia.

A segunda razão, de caráter prático, é que não sendo oferecidos outros objetos e brinquedos às crianças, elas só têm a opção de usar os disponíveis. Nesse sentido, a princípio, afirmamos que há uma circularidade em torno das mesmas ações e objetos, determinada não pelas escolhas dos professores ou das crianças, mas pelo modo como esses primeiros materializam a relação espaço-tempo em suas práticas.

Caracterizar o todo e a parte, ajuda-nos a reconhecer as relações no contexto onde elas se produzem, pois, o particular ajuda-nos a compreender o todo e vice-versa. Nesse sentido, diante da constatação de que os brinquedos industrializados são os mais utilizados pelas crianças, é previsível que seu uso se dê por imitação e reprodução da função que lhe é própria,

ou seja, as panelinhas serão usadas para cozinhar e os carrinhos de boneca para acomodarem os bebês. Mesmo reconhecendo a importância da reprodução e repetição de ações das crianças como meio de apropriação da atividade humana condensada nos objetos, é preciso lembrar que uma das funções fundamentais da escola é criar novos motivos para a ação das crianças. A título de exemplo e considerando a brincadeira de papel como um dos pressupostos para a criança compreender o mundo do trabalho, lembramos que as ações reproduzidas por meio dos brinquedos disponíveis abarcam um universo restrito de relações. Destacamos, entretanto, que não é a diversificação dos objetos em si que estamos pautando, mas a inversão que faz com que os temas de enredo das brincadeiras de papéis se forjem na relação espaço-objeto, em detrimento de outras possibilidades que ampliem a relação das crianças com as práticas sociais.

Essas possibilidades se dão quando o professor propõe o uso de objetos ou brinquedos, sugerindo seu uso para outras finalidades. Sugerir, por exemplo que uma panelinha pode virar uma bateria pode ajudar nesse processo de emancipação, bem como, quanto ao uso de sucata por exemplo, a partir da situação lúdica a criança consegue criar, imaginar e se antecipar, logo, ela consegue vivenciar a realidade pretendida. Usamos como exemplo a sucata, que foi um dos materiais citados pelo professor, porém poderíamos citar outros recursos como palitos, gravetos, folhas, massinha, etc., objetos que permitiriam criar funções que lhes fossem necessárias naquela brincadeira. A oferta de materiais, brinquedos ou objetos por parte dos educadores pode ou não favorecer tal emancipação, logo, cabe ao professor, desprender-se do espaço e propor brincadeiras que favoreçam esse uso autônomo, ampliando as práticas das crianças.

Elkonin (2009) destaca da pesquisa de Usova, uma mudança progressiva do papel do material, do brinquedo nos jogos. No jogo das crianças menores da pré-escola, entre três e quatro anos, o material acaba por determinar o tema do jogo, enquanto as crianças mais velhas procuram no material e no brinquedo uma correlação entre o que ela deseja e a realidade, logo, o desenvolvimento do jogo será caracterizado pelas novas condições que a criança demonstrará quando estiver em contato com esse material lúdico. Completamos assim, que se a criança sempre tem contato com os mesmos objetos, não é estimulada a utilizá-los como substitutivos de outros objetos não presentes na situação imaginária, fica limitada ao uso pragmático e imitativo dos mesmos. Para que a brincadeira de jogos de papéis sociais se caracterize de fato como atividade geradora de novas formações psíquicas, precisa complexificar-se em forma e conteúdo e isso não ocorre sem a devida mediação pedagógica. Ou seja, o conteúdo da brincadeira tem que se desenvolver, para que em razão da correlação entre o motivo e a

realidade, as crianças sintam-se estimuladas a buscar nos objetos a significação dos objetos e ações não presentes. A emancipação da realidade ocorre justamente porque as crianças começam a operar não com o significado socialmente dado ao objeto, mas ao sentido que ela atribui a ele na situação criada.

Vale lembrar, que essa autonomia no uso dos objetos, só é possível através da ação lúdica, cuja definição já destacamos nas contribuições teóricas desse estudo, porém apenas para situar, lembramos que essa ação se dá quando a criança quer reconstituir atividades da vida adulta e utiliza objetos lúdicos, substitutos dos reais em uma ação especial. Se o objeto que é dado a ela está pronto, ela não precisa realizar esse esquema de substituição, o que seria muito importante para o desenvolvimento, pois segundo Elkonin (2009) o uso de objetos substitutos surge da precisão de complementar a ação lúdica, que só é possível através de uma imaginação altamente desenvolvida.

Outro aspecto importante que Elkonin (2009, p. 231) destaca e nos parece pertinente a essa análise é:

A criança reproduz as ações com os objetos, primeiro, somente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda de adultos; transfere essas ações para outros objetos, oferecidos no começo por adultos; põe nos objetos os nomes de outros substitutivos somente depois de os ter manejado e de os adultos lhes terem dado denominações lúdicas; adjudica-se o nome das pessoas cujas ações reproduz por proposta dos adultos que a educam.

Essas ações indicam premissas fundamentais do jogo e se apresentam em atividade conjunta entre os adultos e as crianças. Destacamos mais uma vez, a importância do educador propor objetos novos, usos novos para os mesmos objetos, realizando intervenções diversas, pois somente assim será possível significar a ação, produzir uma síntese desta e conseguir operacionalizar sua separação do objeto. A Professora ANA MARIA menciona que às vezes sem nenhum objeto as crianças criam, apenas com a imaginação. Essa condição é possível a partir de uma generalização da ação, que será extremamente importante para a formação mental da criança. Destacamos assim, o quanto é importante promover essa autonomia em relação aos objetos, para assim avançar no desenvolvimento do jogo e contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança.

A evolução e desenvolvimento do jogo podem indicar o quanto as práticas educativas têm favorecido sua promoção. Logo refletir sobre a *Categoria 2 - Trajetória de desenvolvimento das crianças nos jogos de papéis sociais por meio das práticas educativas*, nos ajuda a evidenciar o quanto as práticas educativas investigadas promovem ou não aquela

evolução, além de destacar se as mediações docentes reforçam práticas sociais cotidianas ou promovem domínio de práticas não cotidianas.

Para iniciarmos essa análise, apresentamos duas passagens de Elkonin (2009) que nos ajudarão a traçar o caminho de desenvolvimento do jogo. Na primeira passagem, o autor faz uma caracterização sintética e genérica a partir de vários estudos realizados pelo autor e seus colaboradores, indicando cinco trajetórias fundamentais de desenvolvimento dos jogos, que são:

(a) De pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos; (b) Dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; (c) Dos jogos sem enredo para os jogos com argumento; (d) Da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; (e) Do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social (ELKONIN, 2009, p. 234).

Ainda baseando-se em dados de experimentos realizados por seus colaboradores, o autor descreve como evoluem as ações, as relações e uso dos objetos:

[...] 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 mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 258-259).

Temos aqui, que a colher, corresponde à ação concreta, dar de comer com a colher é uma ação lúdica, dar de comer com a colher à boneca corresponde a uma ação lúdica protagonizada e enfim a criança chega ao jogo protagonizado, em que ela dá de comer à boneca como se fosse a mamãe. Essas duas importantes passagens podem ser assim sintetizadas: as primeiras ações de brincadeiras iniciam-se em grupos pequenos e instáveis, e aos poucos, se tornam grupos maiores e mais estáveis. Esse momento corresponde àquele em que as ações das crianças são voltadas para o manuseio do objeto, ou seja, para ação concreta com o objeto e um jogo sem enredo. O início da ação lúdica, anuncia a gênese dos jogos com argumento e à medida que há o surgimento do papel, há uma evolução da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve de forma mais metódica, culminando no surgimento da ação lúdica protagonizada, que caracteriza o jogo protagonizado, em que a criança assume um papel e o vivencia como se fosse adulta. Nesta etapa forja o pressuposto fundamental de que a brincadeira de jogos de papéis cria o trânsito do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social. O primeiro é naturalmente refletido nas brincadeiras, enquanto

o segundo precisa ser promovido pelo educador, em vias de promover o desenvolvimento do jogo e favorecer o processo de humanização e conquistas das capacidades humanas em suas formas superiores. Isso porque:

O nível não-cotidiano exige uma relação voluntária e consciente com as objetivações históricas do gênero humano, ao passo que no nível cotidiano, a pessoa se relaciona com as objetivações de forma essencialmente espontânea e não-consciente (não-reflexiva) (SACCOMANI, 2018, p. 34).

O domínio dos pressupostos acima é basilar para uma prática intencional e consciente dos professores no que se refere ao desenvolvimento da trajetória do jogo para promovê-la, avançando de ações concretas para ações lúdicas protagonizadas, em especial as que se forjam no interior de práticas sociais não cotidianas. Considerando que a criança pré-escolar já conquistou a ação concreta e iniciou a ação lúdica, o trabalho pedagógico aqui deveria atentar-se em planejar ações que a faça evoluir para a ação lúdica protagonizada. A partir da sétima pergunta que versava sobre os principais jogos de papéis praticados pelas crianças, construímos o quadro abaixo, síntese das respostas dos professores.

Quadro 3. Jogos de papéis praticados pelas crianças.

	Brincadeiras de faz de conta que as crianças mais brincam
ANA MARIA	Casinha, mercadinho, médico.
TATIANA	Casinha, salão de beleza, super-heróis, médico, animais.
LUCIA	Casinha, salão de beleza e médico.
RUTH	Casinha, médico, cabeleireiro, oficina.
CECÍLIA	Fazer comidinha, limpar a casa, cuidar do bebê, levar o bebê ao postinho, passar roupa, ir ao supermercado, mecânico, cabeleireiro, professor e aluno, super-herói.
VINICIUS	Casinha, motorista, mamãe e filhinha, super-herói, mecânico.
MARIA CLARA	Casinha, supermercado, sorveteria, confeitaria.
EVA	Família, motorista de ônibus, médico, vendedor e clientes
CLARICE	Professor, polícia e ladrão, mamãe e filhinho, animais
FERNANDA	Papai, mamãe e filhinho, professor e policial

MARINA	Casinha, mamãe, papai e filhinho.
ÂNGELA	Família, casinha e motorista.

Fonte: elaborado pela autora a partir da questão da entrevista de n.º 7 - Quais brincadeiras de faz de conta as crianças mais brincam?

Os dados revelam que os três jogos mais destacados pelos professores são os que eles denominam de *casinha*; *mamãe e filhinho* e *médico*. Entretanto, se considerarmos ainda a referência à *família e fazer comidinha*, *limpar a casa*, *cuidar do bebê*, *levar o bebê ao postinho*, *passar roupa*, *ir ao supermercado*, como uma denominação variante de casinha, mas referente às relações que lhes são próprias, veremos que este é o jogo predominante, destacado por todos os professores. Nesse sentido, diríamos que são dois os principais jogos: os que retratam e reproduzem as relações concretas dos contextos familiares e a profissão de médico e professor, ambos destacados três vezes pelos professores. Esses dados indicam o predomínio de ações que refletem a vida pessoal e imediata das crianças quando comparadas a outras práticas da vida social.

Considerando que estamos nesta parte da pesquisa analisando como as práticas educativas influenciam no desenvolvimento do jogo, tornando-o mais complexo em forma e conteúdo, podemos afirmar que a ausência de jogos de papéis sociais que reproduzam práticas da vida social para além da esfera cotidiana é um indicador de que, em especial os conteúdos dos jogos, não têm evoluído, fixando os usos e funções dos objetos já dominados pelas crianças. A respeito da evolução do uso dos objetos nas brincadeiras de jogos de papéis sociais, Lazaretti (2011, p. 173) afirma:

Gradualmente, as crianças vão aprendendo ações com objetos cada vez mais diferentes e diversos. Quando, na sua brincadeira, a criança manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, revela uma extraordinária importância, primeiro para saber qual foi o objeto da ação aprendida pela criança e quais foram as condições para realizá-la.

No início da idade pré-escolar a criança reproduz “[...] ações reais dos adultos com os objetos” (MUKHINA, 1995, p. 157) e “[...] ao dominar a ação com o objeto, a criança vai emancipando-se das condições particulares de aprendizagem na direção de um uso livre, até que surge a substituição do objeto” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 87). Essa substituição é conquistada por intermédio do adulto, ou seja, cabe a ele oferecer-lhes modelos que façam com que a criança avance no domínio de tais ações. Lembramos que quando a criança brinca com

um pratinho, panelinha ou ainda uma boneca, em princípio trata-se de reconhecê-los como brinquedos temáticos que condicionam as ações das crianças e portanto, seu uso como objetos substitutivos emergirá da necessidade de porventura produzir-se pela mudança de conteúdo do jogo.

Ao cruzarmos as respostas dos professores sobre os jogos mais praticados e os brinquedos mais utilizados, veremos que há uma relação predominante entre as ações das brincadeiras e os objetos necessários à sua execução, sem a substituição dos mesmos.

Quadro 4. Relação entre os jogos de papéis mais praticados e os objetos e/ou brinquedos.

	Brincadeiras de faz de conta que as crianças mais brincam	Objetos e/ou brinquedos que as crianças mais brincam
ANA MARIA	Casinha, mercadinho, médico.	Fantasia, máscaras, brinquedos afetivos, às vezes sem nenhum objeto eles mesmos criam, principalmente na área externa, da própria imaginação deles.
TATIANA	Casinha, salão de beleza, super-heróis, médico, com os animais.	Parte de casinha, a parte de carrinhos, parte de maquiagem, corda também. No geral são as bonecas, os carrinhos, e os hominhos, super-heróis.
LUCIA	Casinha, salão de beleza e médico.	Panelinhas, bonecas, carrinho, fantasia, pentes, escovas de cabelo, maletinha de médico
RUTH	Casinha, médico, cabeleireiro, oficina.	Brinquedos afetivos, panelinhas, carrinhos, dinossauro, ferramentas, bonecas, kit cabeleireiro, encaixe, pequeno construtor, kit médico, quebra-cabeça.
CECÍLIA	Fazer comidinha, limpar a casa, cuidar do bebê, levar o bebê ao postinho, passar roupa, ir ao supermercado, brincar de mecânico, cabeleireiro, de professor e aluno, de super-herói.	Panelinhas, as bonecas, algumas ferramentas, vassoura, baldinhos, pazinhas.
VINICIUS	De casinha, motorista, mãe e filha, super-herói, mecânico.	As bonecas, carrinhos, super-heróis, os fogões, as panelinhas, os dinossauros, carrinhos.
MARIA CLARA	Casinha, supermercado, sorveteria, confeitaria.	Carrinho de boneca, boneca, acessórios de cozinha, dinossauros, carrinhos, baldinho, sucata e pecinhas.
EVA	Papeis sociais que estão acostumados no dia a dia, família, motorista de ônibus, médico, vendedor e clientes	Brinquedos afetivos e blocos de encaixe, bonecas, e objetos como panela, copo, óculos.
CLARICE	Professor, polícia e ladrão, mãe e filho. Imitação de animais	Bolsas, os carrinhos, as bonecas, materiais do dia a dia, como óculos, sapato, celular.
FERNANDA	Papai, mãe e filho, professor e policial	Fantoches, coisas de casinha, panelinhas, bonecas.

MARINA	Casinha, mamãe, papai e filhinho.	Sucatas, os carrinhos, bonecas e carrinhos de bonecas, brinquedos de casa.
ÂNGELA	Família, casinha e os meninos de profissões de motorista.	Bonecas, ursinhos, potinhos, sucata, carrinhos, hot whells.

Fonte: elaborado pela autora a partir das questões da entrevista de n.º 6 - Com quais objetos e/ou brinquedos as crianças mais brincam? e n.º 7 - Quais brincadeiras de faz de conta as crianças mais brincam?

Trata-se de reconhecer que, embora o uso de brinquedos temáticos seja muito importante para a gênese e formação do jogo, ressaltamos que para além de dirigir a situação lúdica o professor deve “[...] promover a transformação das ações elementares aprendidas com os brinquedos temáticos em ações lúdicas” (PASQUALINI e EIDT, 2016, p. 135). Isso porque:

Gradativamente, há uma mudança do papel dos brinquedos nos jogos, sendo que, mais tarde, as crianças vão perdendo o interesse pelo brinquedo temático e passando a preferir atribuir elas mesmas as propriedades que desejam aos brinquedos (substituição lúdica) (PASQUALINI e EIDT, 2016, p. 136).

Fica demonstrado pelo cruzamento daqueles dados, que há uma fixação de certos jogos de papéis sociais sem variação de conteúdo e forma. Do ponto de vista do conteúdo, os dados indicam que são as experiências cotidianas e particulares que são reproduzidas mais frequentemente, por sua vez, do ponto de vista da forma, se considerarmos que um de seus condicionantes são os objetos disponíveis às ações, veremos que a fixação ocorre também pelo uso predominante dos brinquedos temáticos.

Embora os dados fornecidos até aqui nos permitam inferir que os jogos de papéis sociais não são objeto do planejamento e das práticas dos professores, tal inferência precisa ser mais elucidada. Para isso recorreremos à última pergunta da entrevista, a fim de verificar a participação do professor na brincadeira. Encontramos intervenções dirigidas à distribuição dos papéis, à organização e disposição dos objetos, mas não há indicação de intervenções dirigidas ao uso dos brinquedos para uma substituição lúdica, não há modelos de ações fornecidos às crianças que lhes sugira o uso dos brinquedos para a função desejada na brincadeira escolhida.

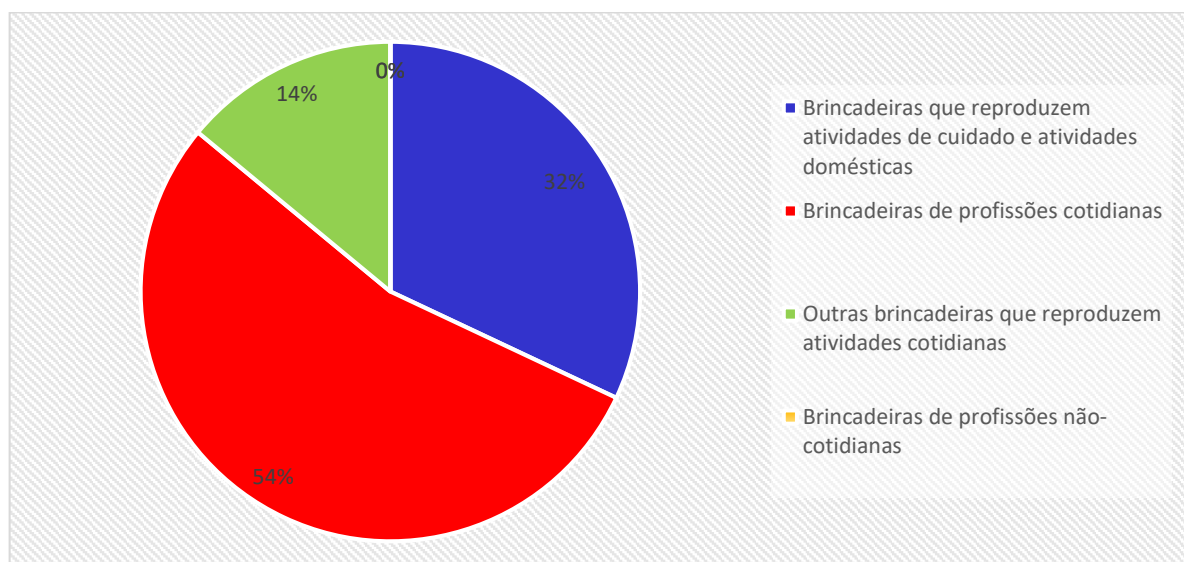
É fato que as intervenções mencionadas pelos professores são relevantes para a complexificação do jogo, mas para seu efetivo desenvolvimento seria necessário intervir nos objetos, pois como vimos, são essas ações que conduzirão para tal desenvolvimento e futura substituição do objeto. Podemos afirmar, portanto, que os professores entrevistados promovem o desenvolvimento dos jogos, porém poderiam ser mais enriquecidas.

Segundo Marcolino (2013, p. 23) o educador deve intervir no papel e nas ações, pois é “[...] a mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira”. Sobre as ações, essas dizem respeito às ações com os objetos, diz-se que devem partir do uso concreto ao uso emancipado, afinal “[...] é na aprendizagem de ações com os objetos que a criança começa a interessar-se por reproduzir as ações dos adultos, querendo atuar com os mesmos objetos que os adultos atuam” (SACCOMANI, 2018, p. 155), processo esse indispensável para o papel começar a aparecer como requisito fundamental da brincadeira, gerando na criança, como afirma Elkonin (2009), a necessidade de cumprir os requisitos daquele papel.

A respeito dos papéis notamos que as intervenções dos professores pesquisados se limitam a distribuí-los. Não há mediações favorecendo a ampliação de papéis próprios de outras práticas sociais e nem mesmo o estímulo à condição de protagonismo. O mesmo pode ser dito a respeito do uso emancipado e substitutivo dos brinquedos e/ou objetos, já analisado acima.

Como destacamos em outras passagens dessa pesquisa, o surgimento do protagonismo na brincadeira de papéis é a última etapa de evolução do jogo, gerando então a possibilidade de que as relações desenvolvidas no jogo superem as formas mais alienadas de vida cotidiana, avançando para a compreensão de relações mais complexas e não cotidianas. O gráfico a seguir demonstra que as brincadeiras das crianças refletem suas relações do âmbito cotidiano:

Gráfico 3. Brincadeiras de papéis sociais mais reproduzidas pelas crianças.



Fonte: elaborado pela autora a partir da questão da entrevista de n.º 7 - Quais brincadeiras de faz de conta as crianças mais brincam?

Observamos pelas respostas, que 100% das brincadeiras de faz de contas condizem com as ações que refletem ações de cuidado e utilidade doméstica, de profissões do convívio pessoal e imediato e outras atividades cotidianas. Isso nos demonstra que mediações seriam necessárias para promover objetivações para além do cotidiano. Se o jogo gera na criança a necessidade de cumprir os requisitos de um determinado papel, novos papéis surgirão da possibilidade de reproduzir novas e mais complexas relações forjadas em enredos da vida não cotidiana. Isso implica em pensar a brincadeira do jogo no contexto escolar a partir do princípio defendido por Saviani ao indicar a educação escolar como responsável por mediar os conceitos cotidianos e não cotidianos. Saviani reitera que:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

Duarte (2006) indica que a partir das brincadeiras de papéis sociais é possível visualizar uma alienação própria dos papéis sociais da sociedade atual. A não observância dessa alienação permite sua reprodução e impede a emancipação pela via das objetivações não cotidianas. O autor afirma que: “quanto mais a criança for provocada pelo professor a vivenciar situações diferenciadas, mais exitoso será o processo de apropriação e objetivação cultural, indispensável para o desenvolvimento da individualidade humana” (DERISSO et al., 2017, p. 499).

Sacomani (2018) ressalta que quanto mais restrita for a relação social desta criança, mais pobres e reduzidos serão os enredos de seus jogos, daí a importância do educador enriquecer tais relações. Destacamos que, embora os dados demonstrem que as mediações pedagógicas que favorecem a superação de relações alienantes e cria enredos não cotidianos não estejam consolidadas, os professores demonstram interesse em compreender este tema, indicando especialmente que o Programa Cresça e Apareça favoreceu muito o planejamento e proposição da brincadeira de papéis. Reproduzimos a seguir alguns relatos, a propósito de ilustrar nosso destaque.

A professora TATIANA, diz que sempre planeja as brincadeiras de faz de conta e acrescenta “*eu gostaria de colocar que o LAPEI ajudou muito a estruturar essas brincadeiras, por que até acontecia essas brincadeiras, mas talvez não com uma sistematização, hoje em dia, as atividades que foram propostas pelo LAPEI fazem com que aconteçam.*” A professora CLARICE também enfatiza a importância do Programa e diz que sobre a proposição das brincadeiras de papéis ela planejava, mas “*Muito pouco, por que eu fui aprender a fazer a*

brincadeira trabalhando e o Programa Cresça e Apareça ajudou muito, então foi um processo de desapegado também daquilo que a gente tinha como educação”. Observamos também nas respostas das professoras, que os exemplos utilizados por elas ao referir-se às atividades de brincadeiras de faz de conta se relacionavam na maioria das vezes, em atividades propostas pelo Programa, que se encerrou formalmente em 2017, mas os educadores relatam que ainda usam o material para eleger os conteúdos e metodologias usadas.

Chegamos à conclusão de que para haver um trabalho favorável à evolução da brincadeira de papel é preposto que ela seja compreendida como atividade guia do desenvolvimento psíquico da criança. Chegamos assim aos dados que compõem nossa terceira categoria de análise, a *Categoria 3 - Compreensão dos professores quanto à relação entre a atividade de jogos de papéis sociais e o desenvolvimento das funções psicológicas*. Trata-se de compreender também se a brincadeira de papéis sociais acontece como mais uma atividade que compõe a rotina das crianças e em que medida se realiza como **meio** para atingir outros objetivos, ou como fim, ou seja, como atividade promotora do desenvolvimento das funções superiores.

O trabalho educativo deve ter preceito e planejamento, em vias de promover a apropriação dos saberes culturalmente construídos pelos homens e o desenvolvimento das funções psicológicas. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores promove uma importante transformação do psiquismo e inclui o desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança, por isso na Educação Infantil, a brincadeira é muito importante. De acordo com Vigotski (2008, p. 35):

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Tais pressupostos superam a compreensão naturalizante de que a brincadeira é uma atividade própria da criança. Esse e outros pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural indicam que “a brincadeira é um meio pelo qual a criança toma consciência do mundo que a

circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 133).

Quando a criança brinca ela demonstra sua compreensão da realidade, pois ela reflete os comportamentos sociais e reproduz as relações humanas dos adultos. Isso nos impeliu a compreender como sua promoção ocorre nos contextos pré-escolares. O quadro abaixo sintetiza os objetivos pretendidos com a proposição das brincadeiras de papéis e mediação realizadas pelos professores:

Quadro 5. Trabalho do professor ao propor as brincadeiras de faz de conta

	Objetivos	Metodologia
ANA MARIA	Todas as brincadeiras têm que ter um conteúdo, o objetivo depende da área do conhecimento a ser trabalhado. Ex: Animais; matemática – quantidade de animais que passaram pela clínica; Ciências – características dos animais.	Intervenção, vou mediando, auxílio na troca dos papéis e também para evitar conflitos. Exemplo, na brincadeira de mercadinho trabalhamos panfletos, preço.
TATIANA	Às vezes trabalho junto com um conteúdo, mas quando ocorre a brincadeira ela tem um objetivo próprio, que são lúdicos, de resolução de problema, de intermediar, de verificar como eles estão usando o vocabulário, e como estão se definindo mesmo dentro dos papeis.	Eu funciono como observadora e também pra intervir em situações que eu estou vendo ali que tá encaminhando para disseminar coisas que eu não quero, faço perguntas.
LUCIA	Trabalhar a socialização, interação, diálogo, convivência.	Observar e mediar, oferecendo materiais diversos
RUTH	Trabalhar a reprodução do mundo em que vive, a socialização, o comportamento, a representação dos objetos.	Observar e intervir na organização da brincadeira e oferecimento dos objetos, as vezes também sou participante.
CECÍLIA	Introduzir a escrita como uma função social dentro da brincadeira de faz de conta.	Procuo montar os cantinhos, vou sempre perguntando o que estão fazendo, do que estão brincando, se eu tenho alguma coisa que eu possa interferir, eu tento entregar ali, colocar.
VINICIUS	Promover a interação, representar os papeis sociais, a socialização, a linguagem, ampliar o repertório vocabular deles, observar como que está fluindo aquela brincadeira.	Eu faço a mediação inicial, tipo do que nós vamos brincar, quais brinquedos vamos utilizar, o que eles vão representar nesses jogos simbólicos, e em alguns momentos eu acabo deixando livre mesmo, eles escolhem, aí fico mais como observador.
MARIA CLARA	Aproveito para trabalhar o conteúdo. Por exemplo, se estou trabalhando animais, aí brincamos de fazendinha.	Oriento para evitar conflitos, distribuo os papeis, mas na maioria das vezes deixo livre pra ver como eles vão se organizar, e também participo.

EVA	Observar quem comanda a brincadeira, quem brinca sozinho, como eles se tratam. As vezes coloco como objetivo vivenciar papeis sociais.	Eu participo como integrante da brincadeira.
CLARICE	Planejava pouco, e quando planejava colocava como objetivo, a reprodução mesmo, reproduzir os papeis sociais.	Eu participo junto com eles, eu vou mediando e ao mesmo tempo eu vou passando por eles, tanto mediando quanto entrando na brincadeira.
FERNANDA	Trabalhar a oralidade, saber se eles conseguem recontar uma história com uma riqueza de detalhes, se eles conseguem se expressar, a criatividade.	Na maioria das vezes eu não participo, eu vou mediando de fora, algumas vezes acabo brincando com eles e participando da brincadeira, mas normalmente é de fora, observando fazendo as anotações e intervenções que eu vou vendo que precisa. Depende do que está sendo proposto, na maioria das vezes eu distribuo os papeis, quando é intencional eu vou distribuindo.
MARINA	Observar os vários papeis que estão representando.	A gente sempre vai intervindo, perguntando como que tá, o que eles tão representando no momento. Vou mediando às vezes, falando tipo, vamos fazer uma lista de compras, pra eles pegarem o lápis. Ai dependendo dos objetivos eu distribuo os papeis, ou então deixo livre, primeiro eu distribuo e vou trocando, aí depois deixo a vontade.
ÂNGELA	A criatividade, imaginação, entender o mundo do adulto.	Observo bastante o que eles estão fazendo, que tipo de brincadeira eles estão fazendo, e uma outra intervenção assim, se eles estão brincando de casinha, coloco um elemento assim, vamos trazer o filhinho, o irmãozinho, esse tipo de coisa. Escolho as crianças, trocos os papeis e depois deixo mais livre.

Fonte: elaborado pela autora a partir das questões da entrevista de n.º 8 - As brincadeiras de papéis são planejadas? Se sim, com quais objetivos? e n.º 9 - Qual sua participação nas brincadeiras de papéis?

Analisemos alguns objetivos, começando por aquele em que observamos que os educadores relatam utilizar-se da brincadeira para trabalhar determinado conteúdo. Devemos nos atentar para o fato de que o jogo não deve se restringir somente a isso, pois assim estaríamos secundarizando seus objetivos. Lazaretti (2016) indica-nos dois caminhos para a intervenção, que caminha tanto na direção de tomar situações protagonizadas como recurso didático para o ensino de algum conteúdo específico como também para ampliar o repertório das relações humanas que ali se evidenciam. Defendemos, entretanto, que essa ampliação sobre as relações humanas seria a mais importante no caso de promover formação humana da criança. A

professora ANA MARIA cita como exemplo, que no caso de estar trabalhando o conteúdo de animais, ela propõe brincar de “Clínica”, sendo que, se o objetivo for dentro da área de conhecimento de Matemática, ela trabalha a quantidade de animais que passaram pela clínica e se for voltado para a área de Ciências, ela direciona a brincadeira para pensar as características dos animais. Mas é preciso atentar-se, que nesse exemplo, o objetivo principal da brincadeira é o ensino das operações de contagem ou das características dos animais, e as práticas sociais são secundarizadas.

Devemos lembrar que o jogo protagonizado é diferente do jogo didático. Pasqualini e Eidt (2016, p. 135) alertam que “ambas as formas de jogo são importantes na escola de educação infantil, mas atendem a objetivos distintos e devem ocupar lugares distintos na hierarquia das atividades infantis”. Objetivos como reproduzir e vivenciar os papéis sociais também caminham nesse sentido de ampliar o repertório das relações sociais e humanas, mas para tanto o professor deve oferecer temas novos, ampliando os conhecimentos da criança utilizando-se de outros recursos, como a literatura, passeios, oferecendo matéria-prima para a brincadeira de papéis, que reflete a atividade humana e suas relações (MARCOLINO, 2013).

Alguns professores revelaram que utilizam a brincadeira para trabalhar a socialização, a interação e o comportamento. Na prática, consiste em deixar as crianças mais livres e observar como elas se comportam. Destacamos, entretanto, que essa compreensão está em vias de superação se notarmos que poucos professores fazem referência à brincadeira usada com este objetivo. Os professores indicaram também que propõem as brincadeiras com o objetivo de trabalhar a oralidade, ampliar o repertório vocabular, colocando a linguagem em destaque e uma certa compreensão de que ela é de fato uma função em desenvolvimento nas crianças, que requalifica as demais funções e assegura seu processo de comunicação. Apesar disso, nesses relatos ainda fica demonstrada a proposição da brincadeira como meio. A ampliação do repertório oral e o domínio de novas palavras é um conteúdo previsto para o ensino das crianças pré-escolares no documento curricular seguido pelos professores.

Outros professores indicam como objetivo, a observação, vivência ou reprodução dos papéis. Esses mesmos professores são os que revelam mais acentuadamente sua participação e mediações nas brincadeiras. Mais importante que distribuir os papéis, é fazer a criança reconhecer que naquele momento da brincadeira, ela deixa de ser ela mesma, para ser a mãe, a médica, o motorista, então o professor deve indicar isso a ela, de dentro ou de fora da brincadeira. Pasqualini e Eidt (2016, p. 136) afirmam que essa “intervenção é importante pois a relação entre as ações e o papel social não é óbvia para a criança, de tal forma que a mediação

pedagógica a auxilia a estabelecer e consolidar essas relações”. Sobre essa intervenção crítica o professor Lazaretti (2016, p. 135) também contribui dizendo que:

A intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações.

Ou seja, para além de mediar os papéis, o educador deve enriquecer o conteúdo das atividades de brincadeira, oferecendo e intervindo com materiais diversos, oferecendo modelos e conhecimentos a respeito do tema da brincadeira, direcionando e observando como as crianças estão construindo o seu conhecimento sobre o mundo e sobre as atividades produtivas dos adultos. Ainda segundo Lazaretti (2016) a observação deve ser seguida da intervenção. Nenhum dos professores entrevistados relata que se limita a observar. Os professores LUCIA, RUTH e ÂNGELA indicaram que observam e depois vão intervindo, oferecendo materiais e/ou objetos. Isso caracteriza um trabalho intencional a respeito das brincadeiras, inclusive quando intervêm distribuindo e sugerindo a troca dos papéis.

Outra maneira de intervir na brincadeira é estar dentro dela, participando. Essa forma direta de mediação é indicada por vários professores. Entendemos se tratar de uma importante iniciativa, pois o papel assumido pelo professor no interior da brincadeira, relativiza a relação hierárquica presente na situação concreta de professor-criança e o professor tem assim a possibilidade de demonstrar modelos de conduta que inclusive auxiliam as crianças em seu processo de autorregulação das condutas e na submissão às regras impostas pelo enredo da brincadeira.

A imaginação foi citada apenas por um professor e ela indica a mais nova formação da criança em idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008), isso porque, afirma o autor, a brincadeira de papéis ativa o processo funcional da imaginação, pois ela exige estruturar papéis e situações imaginárias em que a criança representa um objeto por outro, permitindo-lhe transferir ações concretas com objetos para ações lúdicas precursoras da abstração. Os autores da Psicologia Histórico-Cultural reconhecem a importância do jogo para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento. É evidente que essa função tem suas premissas desde a primeira infância, porém na idade pré-escolar temos o aparecimento de uma imaginação altamente desenvolvida. Carcanholo (2015, p. 84) diz que:

A criança em idade pré-escolar, no final da primeira infância, amplia suas relações sociais, modifica suas necessidades e inicia um desenvolvimento do jogo de papéis, na ânsia pela compreensão do mundo adulto e pela realização de ações imaginadas que, no momento, não poderiam ser realizadas.

Segundo Mukhina (1995) a imaginação da criança é desenvolvida no jogo, e inicialmente ela aparece inseparável da ação lúdica, para a criança de 3 e 4 anos “a similitude entre o objeto substituto e o objeto substituído tem grande importância” (MUKHINA, 1995, p. 290). Mais tarde a criança através da imaginação consegue substituir por outros objetos que não se parecem nada com o objeto substituído, até que ela não precisa do objeto, por quê:

Produz-se uma internalização, ou seja, a manipulação no jogo de um objeto inexistente, a transformação lúdica do objeto, que adquire um novo estilo e é transformado mentalmente sem a mediação de uma ação real. Assim surge a imaginação como processo psíquico especial (MUKHINA, 1995, p. 291).

Na brincadeira temos que o “processo de transformação do objeto em brinquedo é justamente o processo de diferenciação do significado e do significante e do nascimento do símbolo” (ELKONIN, 2009, p. 327), isso nos revela um desenvolvimento significativo da função simbólica, que será de extrema importância para a fase escolar. A brincadeira permite que a criança transforme a situação imaginária, seja a partir de sua ação, seja a partir do objeto, criando e estruturando novos mecanismos para dirigir sua ação, “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).

Segundo Mukhina (1995) a imaginação da criança é desenvolvida no jogo, e inicialmente ela aparece inseparável da ação lúdica e, para a criança de 3 e 4 anos “a similitude entre o objeto substituto e o objeto substituído tem grande importância” (MUKHINA, 1995, p. 290). Mais tarde a criança através da imaginação consegue substituir por outros objetos que não se parecem nada com o objeto substituído, até que ela não precisa do objeto, por quê:

Produz-se uma internalização, ou seja, a manipulação no jogo de um objeto inexistente, a transformação lúdica do objeto, que adquire um novo estilo e é transformado mentalmente sem a mediação de uma ação real. Assim surge a imaginação como processo psíquico especial (MUKHINA, 1995, p. 291).

Por isso, o jogo de papéis guia as mudanças mais significativas do psiquismo na idade pré-escolar:

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, o jogo didático traz a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de novas capacidades na idade pré-escolar, mas por sua estrutura e conteúdo é o jogo protagonizado que pode efetivamente guiar o desenvolvimento psíquico na direção de um salto qualitativo (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 135).

Nessa última fase do jogo protagonizado, a criança inicia a assimilação de regras sobre o papel que ela assume, “a correspondência com a lógica real das ações sociais autênticas e seu sentido social torna-se relevante para as crianças” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 138). A criança assume uma conduta, propiciada pela transição de uma série de episódios soltos para o argumento que começa a desenvolver-se metodicamente, “(...) o desenvolvimento do argumento e do conteúdo do jogo são mostras de que a criança compreende cada vez melhor o conteúdo da vida dos adultos” (MUKHINA, 1995, p. 160).

Notamos que esse aspecto da submissão às regras é destacado na fala da professora TATIANA, que cita como um dos seus objetivos: “verificar como eles estão se definindo dentro dos papéis”. Não se explicita uma mediação no sentido de estimular a observância às regras. Para promovê-la, questões simples poderiam ajudar as crianças no processo de compreensão e reflexão sobre as regras: “professores fazem isso?”, “a mamãe trata o filho assim?”, “o médico cuida do doente assim?”. Esses exemplos devem ser compreendidos nesse trabalho com o status de orientações pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento do protagonismo no jogo.

Do que precisa ser superado ao que vem se concebendo como novo e importante, apareceu algo diferente e que nos parece muito relevante. A professora CECÍLIA trabalha com o objetivo “introduzir a escrita como uma função social dentro da brincadeira de faz de conta”. Relata que sugere o uso da escrita na brincadeira, para as crianças compreenderem sua função social. A escrita é uma forma de função simbólica. Afirmo Elkonin (2009, p. 327-328)

Depois de ter estudado diversas formas de função simbólica – desenho, construção, jogo e emprego de signos –, Hetzer deduziu que as crianças já podem assimilar na idade de três anos a união arbitrária do signo e do significado. Baseando-se em sua pesquisa, opinou ser bem possível começar a aprender a ler muito antes do que é usual hoje em dia.

Ensinar a criança a ler e a escrever a partir da brincadeira poderia indicar uma secundarização dos objetivos que são próprios dos jogos de papéis, no entanto, introduzir na brincadeira outros elementos que desempenham uma função simbólica, ajuda a criança avançar

no processo de transformação entre significado e significante, logo, na compreensão do que é símbolo, premissa importante para quando a criança inicia a alfabetização.

A pesquisa de Brigatto (2018, p. 85) que, semelhante à nossa, investiga as brincadeiras de papéis em contextos escolares e conclui que: “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”. Consideramos que nossa pesquisa encontra dados semelhantes e divergentes em relação às conclusões de Brigatto (2018). Não é possível afirmar que prevaleça entre os nossos sujeitos uma adesão ao espontaneísmo nos momentos das brincadeiras de papéis, há mediações e certa consciência de que elas são necessárias. Além disso, fica evidente que eles já superaram uma compreensão naturalizante da brincadeira, entretanto, nossos dados aproximam-se de Brigatto (2018) no que se refere ao domínio dos pressupostos teóricos que permitiriam aos professores reconhecer a brincadeira como atividade guia. De fato, as descrições dadas pelos professores sujeitos de nossa pesquisa indicam que esse reconhecimento ainda não se efetivou.

Logo, podemos dizer que as intervenções pedagógicas relatadas, ainda que carentes de certos domínios teóricos caminham na direção de qualificar a brincadeira de papel como atividade principal da criança pré-escolar. Atribuímos, respaldados nos depoimentos dos professores, que aquelas intervenções resultam de um trabalho formativo propiciado pelo Programa Cresça e Apareça, cujas formações contribuíram para a qualificação dessas intervenções. Isso nos trouxe ao término desse trabalho, uma certa alegria, em perceber o quanto foram significativos os ganhos que um Programa, que estava pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou em especial trazer à luz as questões teórico-práticas a respeito do jogo de papéis sociais. Reiteramos a importância dos programas de formação continuada para o avanço das práticas em geral e de modo particular para o processo de resignificação da brincadeira de papel nos contextos pré-escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste trabalho, refletimos sobre as premissas que marcaram nossa trajetória como docente e como pesquisadora que se propôs a investigar a promoção dos jogos de papéis sociais nos contextos pré-escolares. Essas premissas são as que nos fazem reconhecer o trabalho educativo como um ato de humanização e a defesa da Educação Infantil como etapa que exige o mesmo nível de intencionalidade que os demais níveis de educação escolar. Perceber que essas premissas não são hegemônicas, resultou no desejo de, a partir dessa pesquisa que se encerra, fortalecer os argumentos teórico-práticos que buscam superar as concepções que reservaram à educação infantil um papel secundário no processo de escolarização da criança.

Propusemo-nos então a pesquisar as práticas educativas dos professores da pré-escola em relação à rotina e ao planejamento das brincadeiras de papéis sociais, e para além disso, tornou-se imprescindível pensar, como o jogo de papéis, atividade que guia o desenvolvimento da criança pré-escolar é compreendido por professores pré-escolares do município de Araraquara/SP e quais práticas pedagógicas se concretizam nos momentos de brincadeiras de papéis.

Diante do objetivo de produzir para nós respostas, como docente e pesquisadora, e ainda ajudar no processo de superação de concepções ingênuas a respeito da Educação Infantil como etapa determinante para o processo de desenvolvimento das crianças, estruturamos esse trabalho, dedicando-nos no primeiro capítulo às reflexões acerca do desenvolvimento do psiquismo e o processo de formação das diversas formas de função simbólica pela criança. A esse respeito pudemos constatar que o desenvolvimento do psiquismo humano, em especial os processos de constituição do pensamento, da linguagem e da imaginação, são centrais para a construção do conceito de símbolo. Imprimimos aqui, que as constituições das funções psicológicas mencionadas se relacionam e favorecem o processo de diferenciação do significado e significante, que se constitui enquanto premissa fundamental para construção da concepção de símbolo e nos revela um desenvolvimento significativo das diversas formas de função simbólica. As palavras adquirem seus primeiros significados a partir de alguma origem figurativa, o processo de transformação do objeto a partir da ação lúdica, ambos possíveis devido à capacidade de abstração e imaginação.

Defendemos a escola enquanto instância social, cultural e promotora do conhecimento científico, ou seja, daqueles conteúdos que não estão explicitados na vida cotidiana e que foram acumulados historicamente pela humanidade. Indicamos que a escola tem um papel significativo de promover aos indivíduos a apropriação das objetivações genéricas para-si, que

os tornem conscientes enquanto humanidade e pertencentes ao gênero humano, comprometendo-se com a transformação da sociedade. Nesse sentido, nos jogos de papéis, a ação do professor deve levar em consideração as atividades de brincadeira, que seu conteúdo deve abranger uma dimensão ético-política, além de oferecer modelos de relações sociais humanizadoras.

As reflexões sobre o papel da brincadeira de jogos de papéis sociais e sua relação com o desenvolvimento do pensamento abstrato foram desenvolvidas no segundo capítulo do trabalho. Apresentamos uma síntese da periodização do desenvolvimento psíquico da infância até o período pré-escolar, ajudando-nos a pensar nas evoluções e conquistas que a criança vai realizando em cada período. Caracterizamos a atividade de jogos de papéis e indicamos a necessidade de que ela seja compreendida como prática fundamental nos contextos escolares.

Os resultados da pesquisa são discutidos no terceiro capítulo e indicamos algumas conclusões relevantes: há um tempo considerável dedicado às brincadeiras de papéis na rotina educativa das crianças pré-escolares; é notável um condicionamento dos enredos das brincadeiras pela estruturação do espaço e dos objetos neles disponíveis; constatamos um predomínio do uso de brinquedos temáticos e consequente ausência de outros artefatos culturais; a concentração dos jogos em enredos reproduzidos a partir das práticas pessoais cotidianas das crianças e consequente ausência de enredos mais complexos estruturados a partir de experiências não cotidianas; e, por fim, a conclusão de que as práticas dos professores, embora careçam de aprofundamentos a respeito da brincadeira de papéis sociais como atividade guia do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, já avançaram e superaram a compreensão espontaneísta e naturalizante frequentemente identificada em outras práticas. Reafirmamos que vem se consolidando um trabalho pedagógico com finalidades e objetivos que são próprios dos jogos de papéis sociais e isso nos indicou uma evolução importante.

De um modo geral esperamos ter reforçado a defesa realizada pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, quanto à transmissão às crianças, através da educação escolar, dos conteúdos mais desenvolvidos, proporcionando-lhes o máximo avanço. De modo particular desejamos contribuir para a superação de práticas que naturalizam a brincadeira, que seja reconhecida como atividade guia que necessita desenvolver-se, permitindo às crianças, em última instância, a conquista de regras e comportamentos das práticas sociais cotidianas e não cotidianas, o desenvolvimento da autoconduta e do pensamento abstrato e ainda a construção do símbolo. Todas essas conquistas criam as bases para a atividade de estudos, e a evidência de que uma atividade guia se forja no interior da outra, constitui um

importante pressuposto para a reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os resultados também nos levam a pensar sobre a necessidade de firmar ações contínuas e concisas na formação dos professores que atuam nas creches e pré-escolas, em busca de superar os desafios e as complexidades do processo educativo. Observamos que o tempo em que houve um Programa com esses ideais, foi possível observar uma qualificação e avanço nas ações dos professores, e isso, estende-se a nós, como docente, indicando uma intencionalidade necessária ao nosso trabalho, orientada por contribuições teóricas que buscam uma compreensão das relações humanas e de aprendizagem, de forma social, bem como a formação integral e humana daquela criança que nos propomos a educar.

Lembramos que os argumentos produzidos aqui não visam criar uma compreensão única a respeito das práticas educativas em relação à brincadeira de papéis em contexto escolar, mas somente lançar luzes sobre caminhos possíveis para mediações que favoreçam a evolução daquelas.

No decorrer dessa pesquisa e ao final, podemos concluir enquanto elemento imprescindível, a necessidade dos educadores promoverem o desenvolvimento infantil a partir da proposição de atividades não cotidianas e outras práticas sociais, favorecer as bases do pensamento abstrato e por último e não menos importante, a construir as bases para a formação de uma atitude comunista, que tem como base a existência coletiva (PASQUALINI, 2016).

Por fim, reiteramos o respeito às crianças e suas necessidades, o direito a desenvolver suas funções superiores e de apropriar-se do máximo de conhecimento historicamente produzido, como condições fundamentais para a superação de relações alienadas, alterando suas possibilidades de formação humana e formas de pensar e agir em sociedade. Trata-se de assegurar-lhes a construção de uma consciência crítica, através da compreensão da essência das relações sociais e da superação da percepção imediata dos fenômenos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ASBHAR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: A. A. ABRANTES; L. M. MARTINS; M. G. D. FACCI (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.** Campinas: Autores Associados, 2016, p.171-192.

BARBOSA, E. M. **Educar para o desenvolvimento:** críticas a esse modelo em consolidação da educação infantil. 2008. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

_____; SILVA, J. C. O programa Cresça e Apareça e a construção de uma proposta crítica para a educação da Infância em Araraquara/SP. In: 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: Educação e Desenvolvimento Humano, 2015b, Bauru. **Anais...** Bauru: Faculdade de Ciência, 2015a. p.1624-1636. Disponível em: <file:///C:/Users/jsgod/Downloads/Anais_Congresso%20PHC.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. As práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos conceitos não-cotidianos na criança pré-escolas. **Práxis Educacional**, v. 8, p. 97-114, 2012.

BOMFIM, Juliana Cristina. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita.** 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

BRIGATTO, F. O. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar:** estudo prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico crítica. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

CARCANHOLO, F. P. S. O jogo como a atividade principal para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Memorare**, Tubarão, v.2, n. esp., p. 80-91, set/dez, 2015.

DERISSO, J. L.; DUARTE, E. C. M.; DUARTE, N.; DUARTE, R. C. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.2, p. 489-501, maio/ago, 2017.

DUARTE, N. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-116.

_____. **A Individualidade Para-Si:** Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Editores Associados. 1993a.

_____. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, v.11, n.19, p. 67-80, 1993b.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 447 p.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: ELKONIN, et al. (Orgs.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960b, p.504-522.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs) **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987, p. 125-142.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

LAZARETTI, L. M. **D. B. Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: UNESP, 2011.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre Currículo na Educação Infantil. In: BAURU, Secretaria Municipal da Educação. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 165-175.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKI; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, jun., 2014.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese de Doutorado em Educação. 185f. Marília, UNESP, 2013.

MAREGA, A. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. Dissertação de Mestrado em Educação. 175f. Maringá, UEM, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: A. A. ABRANTES; L. M. MARTINS; M. G. D. FACCI (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados. 2016, p. 63-90.

_____. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun., 2015.

_____. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a Escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v.17, p.93 – 106, 2014.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SAVIANI. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 9 ed., 2005.

SILVA, J. C ; HAI, A. A. . O conceito de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. **Perspectiva**, v. 34, p. 602-628, 2016.

SILVA, José Ricardo. **A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun., 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 561 p.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

_____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991. 168 p.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor, 1997. 496 p.

_____. El problema de la edad. In VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas IV: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996. p.251-273.

_____. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995. 383 p.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.).

Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Com o propósito de compreender melhor e contribuir com o desenvolvimento da criança pré-escolar, eu, Graziela do Nascimento Godoy, professora, e aluna do curso de Mestrado da Faculdade de Ciências e Letras- Unesp de Araraquara e minha orientadora, Professora Doutora Eliza Maria Barbosa, nos dispusemos a refletir sobre a prática pedagógica em relação às brincadeiras de faz de conta, das crianças de 4 e 5 anos, a fim de verificar suas contribuições que elas podem dar ao desenvolvimento da criança. Para tanto, gostaríamos de verificar como as atividades de brincadeiras de faz de conta vem sendo planejada e desenvolvida, verificando, portanto, como o professor a entende e trabalha no contexto pré-escolar. Contando com a gentileza das colegas de profissão, pedimos a participação das professoras da rede municipal de Araraquara que atuam nas 4ª e 5ª etapas. Sua participação envolve riscos mínimos ao suscitar emoções ou algum desconforto emocional, além do que, você responderá anonimamente às perguntas referentes à própria prática docente sobre a brincadeira. A participação se dará por meio de uma entrevista, e será anônima e voluntária, será gravada e depois transcrita, preservando a fala dos sujeitos. As professoras não terão nenhuma despesa em qualquer fase da pesquisa, nem serão remuneradas pela participação. Os benefícios da presente pesquisa, derivam de sua participação a fim de contribuir para formular uma reflexão sobre sua prática docente ao responder a entrevista, e posteriormente poderão ter acesso aos resultados da pesquisa que favorecerá novas reflexões a respeito do seu trabalho educativo. Além disso, pretende-se corroborar com a elucidação de como a brincadeira pode contribuir para desenvolvimento da criança.

É garantido seu direito de indenização, via processo judicial, por eventual dano comprovadamente causado por esta pesquisa.

A participação na pesquisa só ocorrerá após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato comigo pelo telefone (16) 99778-3461 e pelo e-mail gracuca.g@gmail.com ou com minha orientadora Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa pelo telefone (16) 99224-8850 ou pelo e-mail eliza@fclar.unesp.br Você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Araraquara pelo telefone (16) 3334 6263 ou pelo e-mail comitedeetica@fclar.unesp.br

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome do sujeito da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável

Nome do pesquisador responsável: GRAZIELA DO NASCIMENTO GODOY

APÊNDICE B – PARECER CIRCUNSTANCIADO DO CEP



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES PRÉ-ESCOLARES NA
PROMOÇÃO DOS JOGOS DE

PAPEIS Pesquisador: GRAZIELA DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03223618.2.0000.5400

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

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.158.831

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e de fácil assimilação para leitores apesar do referencial teórico trazer certa complexidade.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos do trabalho, embora claros se apresentam impregnados de subjetividades a serem percebidas e analisadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A explicitação de riscos e benefícios estão apresentadas com clareza.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Uma pesquisa que envolve um alto grau de complexidade para análise e consecução dos objetivos, contudo se configura numa boa proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes e os ajustes necessários para atender à regulamentação atual. Importa destacar que a Resolução atual obriga a entrega de uma via do TCLE ao participante da pesquisa.

Recomendações:

Atenção aos princípios da regulamentação atual.

Página 01 de 02

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

UF: SP

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 3.158.831

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp manifesta-se, "ad referendum" do colegiado, pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1251625.pdf	24/12/2018 13:03:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOCUMENTO_TCLE.docx	24/12/2018 13:02:34	GRAZIELA DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_GRAZIELANGODOY.docx	12/11/2018 15:51:58	GRAZIELA DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	201811121341.pdf	12/11/2018 15:51:07	GRAZIELA DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 21 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes

(Coordenador(a)) Endereço: Rod.
Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
UF: SP Município: ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista - “A brincadeira de faz de conta na pré-escola”

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação Escolar na UNESP de Araraquara, sob orientação da Prof.^a Dra. Eliza Maria Barbosa. A pesquisa tem como objetivo compreender como os jogos de papéis sociais, ou brincadeira de faz de conta, estão previstos na rotina das turmas pré-escolares e seu lugar no processo geral de desenvolvimento das crianças. O jogo de papéis sociais é a atividade principal da criança pré-escolar, ou seja, ele é quem guia as transformações mais relevantes de seu desenvolvimento nesse período. Os resultados darão subsídio para formulação de propostas que colaborem para a melhoria das práticas educativas.

1 - Qual o seu tempo de atuação na Educação Infantil?

2 - Qual etapa que está lecionando atualmente?

- 4^a etapa
- 5^a etapa

3 - Qual seu tempo de atuação com crianças de 4 e 5 anos?

4 - Qual é o tempo diário destinado as atividades de brincadeira?

- De 30 minutos a 1 hora
- 1 hora e meia a 2 horas
- 2 horas e meia a 3 horas
- Mais de 3 horas

5 - Em quais espaços acontecem predominantemente as brincadeiras?

6 - Com quais objetos e/ou brinquedos as crianças mais brincam?

7 - Quais brincadeiras de faz de conta as crianças mais brincam?

8 - As brincadeiras de papéis são planejadas? Se sim, com quais objetivos?

9 - Qual sua participação nas brincadeiras de papéis?
