

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS  
SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**

MARÍLIA  
2020

ISABELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS  
SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Stela Miller.

MARÍLIA

2020

O48p	<p>Oliveira, Isabela Gonçalves de</p> <p>O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar / Isabela Gonçalves de Oliveira. – Marília, 2020 113 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Stela Miller</p> <p>1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Brincadeira de papéis sociais. 4. Intervenção Pedagógica. 5. Teoria Histórico-Cultural.</p> <p>I. Título.</p>
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISABELA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS  
SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas.

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora

---

Dra. Stela Miller, Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Campus* de Marília

2º Examinador

---

Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, Universidade Estadual de Londrina – UEL

3º Examinador

---

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima. Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Campus*  
de Marília

Marília, 27 de fevereiro de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar viver esse momento.

À minha família, José Mario, Isabel e Mariani, por sempre me apoiarem nas minhas decisões e me incentivarem na realização dos meus sonhos.

Ao meu namorado, Andoni, por estar comigo desde o processo seletivo para o Mestrado, me acompanhando nas viagens à Marília.

À minha orientadora, Stela Miller, sem a qual este trabalho não teria se desenvolvido e se concretizado.

À banca, Elieuzza e Sandra, pela dedicação à leitura e pelas contribuições ao meu trabalho.

A todos os meus professores que deixaram sua marca em mim ao longo da minha vida escolar e acadêmica.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil “Mundo Feliz”, em que trabalho, pelo apoio nas minhas ausências para realizar o Mestrado.

Enfim, agradeço a todos que estiveram comigo e me apoiaram nessa etapa da minha vida.

Obrigada!

*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

A presente dissertação é resultado da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo. Tal pesquisa objetivou compreender o papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. “Qual é o papel do professor de Educação Infantil para potencializar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras de papéis sociais?” foi a questão norteadora da pesquisa, que se caracteriza como descritiva e utilizou, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica. A análise dos dados gerados foi conduzida por meio da interpretação do conteúdo apreendido pela pesquisa bibliográfica à luz do aporte teórico da Teoria histórico-cultural em seus autores clássicos e contemporâneos que estudam a brincadeira de papéis sociais como meio essencial para o desenvolvimento infantil, bem como o papel do professor na intervenção na brincadeira de papéis sociais de forma a potencializar esse desenvolvimento. Primeiramente, foi discutido o desenvolvimento psíquico da criança do nascimento até os três anos de idade, período em que ocorrem as premissas da brincadeira de papéis sociais e o início da formação da personalidade e da inteligência da criança. Posteriormente, foi apresentado o desenvolvimento da criança pré-escolar em sua atividade principal, a brincadeira de papéis sociais, compreendida como essencial ao desenvolvimento infantil. E, por fim, buscou-se compreender o papel da intervenção pedagógica durante a brincadeira de papéis sociais por meio da ação do professor realizada de forma intencional e planejada para enriquecer a brincadeira de papéis sociais das crianças e potencializar o desenvolvimento infantil. Ao finalizar a pesquisa, foi possível concluir que a brincadeira de papéis sociais se configura como canal de desenvolvimento da psique infantil e que, mediante uma ação intencional e planejada do professor ao preparar o espaço e o tempo e ampliar o repertório cultural infantil, é possível que a criança avance no modo de realização da brincadeira de papéis sociais, em graus cada vez mais complexos, ativando e desenvolvendo funções psíquicas que elevam seu nível de desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Infantil. Brincadeira de papéis sociais. Intervenção Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

The present dissertation is the result of the Master's research developed in the Graduate Program in Education, along the line of research Theory and Pedagogical Practices, of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília, São Paulo. Such research aimed to understand the role of pedagogical intervention in playing social roles for the development of pre-school children. "What is the role of the Early Childhood Education teacher to enhance the development of children through playing social roles?" was the guiding question of the research, characterized as descriptive, using, as a methodological procedure, the bibliographic research. The analysis of the generated data was conducted through the interpretation of the content apprehended by the bibliographic research, considering the theoretical contribution of the Cultural-historical theory in its classic and contemporary authors who study the play of social roles as an essential means for child development, as well as the role of the teacher in the intervention in playing social roles in order to enhance this development. First, the child's psychological development from birth to three years of age was discussed, a period in which the premises of playing social roles and the beginning of the child's personality and intelligence formation begin. Subsequently, the development of pre-school children in their main activity was presented, playing social roles, understood as essential to child development. And, finally, we sought to understand the role of pedagogical intervention during the play of social roles through the action of the teacher carried out intentionally and planned to enrich the play of social roles of children and enhance child development. At the end of the research, it was concluded that the play of social roles is configured as a channel for the development of the children's psyche and that, through an intentional and planned action by the teacher when preparing space and time and expanding the children's cultural repertoire, it is possible that the child progresses in the way of playing social roles, in increasingly complex degrees, activating and developing psychic functions that raise his level of development.

**KEYWORDS:** Education. Child education. Social role-play. Pedagogical Intervention. Cultural-Historical Theory.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa pelo descritor "brincadeira de papéis" .....	21
Quadro 2 – Pesquisa pelo descritor "jogo de papéis" .....	22
Quadro 3 – Pesquisa pelo descritor "brincadeira de faz de conta" .....	23
Quadro 4 - Pesquisa pelos descritores "teoria histórico-cultural" <i>and</i> brincadeira e "teoria histórico-cultural" <i>and</i> jogo .....	23

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEIs	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEDDIJ	Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 COMUNICAÇÃO EMOCIONAL E ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA: BASES PARA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>33</b>
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA.....	40
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE UM A TRÊS ANOS .....	46
<b>3 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E SEU PAPEL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....</b>	<b>56</b>
3.1 A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	62
3.2 O DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR.....	67
<b>4 O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ- ESCOLAR.....</b>	<b>74</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PARA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.....	78
4.2 AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DA CRIANÇA.....	83
4.3 PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado da pesquisa de Mestrado que desenvolvi<sup>1</sup> no Programa de Pós-Graduação em Educação, junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo.

### **Origem da pesquisa**

O meu interesse pelo tema aqui abordado – o papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais<sup>2</sup> – teve início no curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho, Paraná, realizado entre os anos de 2013 e 2016.

O encontro com a compreensão aprofundada sobre a brincadeira de papéis sociais e seu papel no desenvolvimento infantil veio com o estudo do capítulo intitulado *O papel do brincar no desenvolvimento* que compõe o livro *A formação social da mente*, de Vigotski (1998). As discussões sobre o capítulo foram realizadas no Grupo de Pesquisa *Criatividade e Ludicidade*, que aconteciam na UENP e causaram reflexões sobre a forma como a brincadeira de papéis sociais era concebida na escola de Educação Infantil.

Enquanto atuava como estagiária em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), foi possível perceber que os momentos em que as crianças brincavam eram utilizados pelo professor<sup>3</sup> para ele realizar outros tipos de tarefas, como preenchimento de agendas, recorte de EVA para confecção de algum material, organização da sala. Esse momento, que muitas vezes transcorria com um cesto cheio de brinquedos deixado no centro da sala ou do pátio, era, pelos indícios notados durante a observação feita, um momento sem intencionalidade de organização e de planejamento anterior, o que não possibilitava para as crianças desenvolverem a brincadeira de papéis sociais de uma forma mais elaborada.

---

<sup>1</sup> Em trechos da introdução, foi utilizada a primeira pessoa do singular para mencionar a formação acadêmica da pesquisadora e os motivos que levaram à pesquisa.

<sup>2</sup> Para a redação do texto, optei pelo termo *brincadeira de papéis sociais* para me referir à atividade principal da criança em idade pré-escolar. Em caso de citação direta, foi mantido o termo adotado pelo autor da obra.

<sup>3</sup> Utilizarei ao longo do texto o termo *professor* para me referir aos profissionais que atuam com crianças na Educação Infantil.

As reflexões em relação à brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil se intensificaram no período em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos anos de 2014 e 2015, enquanto cursava o curso de Pedagogia. Durante as reuniões com coordenadores e supervisores do Programa, a brincadeira de papéis sociais era discutida com embasamento nos documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009) e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), e nas experiências realizadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que faziam parte do PIBID.

Diante das inquietações sobre o cenário da brincadeira de papéis sociais nas escolas de Educação Infantil, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no ano de 2016 em parceria com uma amiga da graduação, teve como tema o direito de brincar. O trabalho desenvolvido, intitulado *Infância no século XXI: o direito de brincar como promotor de desenvolvimento infantil*, analisou documentos de caráter legal, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), em relação à brincadeira de papéis sociais considerada como direito das crianças no contexto escolar. Nesse período, atuava como bolsista no Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), Projeto de Extensão da UENP que focalizou alguns vínculos entre o curso de Direito e o de Pedagogia. As experiências proporcionadas pelo Núcleo trouxeram maior entendimento sobre o ECA (BRASIL, 1990) e os direitos fundamentais da infância, que contemplam, dentre esses direitos, a brincadeira de papéis sociais. Tal documento foi um dos principais documentos utilizados nos estudos do TCC, que contribuiu para a fundamentação legal de um direito a ser garantido na infância e que traz significativos ganhos ao desenvolvimento infantil.

A discussão tecida no TCC constatou que a brincadeira de papéis sociais é contemplada como um direito da criança em documentos oficiais e o adulto possui um papel decisivo na garantia desse direito ao proporcionar espaço, tempo, brinquedos e outros materiais para que cada criança desenvolva sua atividade de brincadeira de papéis sociais e se desenvolva como seres humanos. Porém, o trabalho não aprofundou o conhecimento acerca de como o adulto assegura esse

direito, como organiza os momentos brincantes que potencializam o desenvolvimento infantil. Isto levou ao desenvolvimento do projeto de pesquisa do mestrado com foco na essencialidade da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e, em especial, no processo de intervenção pedagógica do professor nessa atividade.

Após as primeiras orientações, os estudos sobre a Teoria histórico-cultural – cujos princípios orientam a análise dos dados gerados pela pesquisa realizada – foram aprofundados, e o projeto de pesquisa foi reorganizado e levado a efeito no desenvolvimento da pesquisa cujos resultados são apresentados ao longo desta dissertação.

### **Bases teóricas**

O aporte teórico adotado para a pesquisa - a Teoria histórico-cultural - tem Vigotski (1896-1934) como principal representante. Segundo Singulani (2016, p. 12):

[...] Vigotski viveu momentos de conflitos e transformações sociais, políticas e econômicas advindas da Revolução Russa de 1917 e que o influenciaram na construção da Psicologia Marxista, nas palavras de Beatón (2005, p. 26), de uma “verdadeira psicologia científica”. Neste contexto histórico, Vigotski colocou-se em posição de defesa e luta por justiça social e emancipação humana, almejando a participação consciente dos cidadãos nos movimentos sociais.

Entre os anos de 1925 a 1930, os estudos do grupo liderado por Vigotski, e composto por dois outros estudiosos, Luria e Leontiev, bem como seus seguidores, revolucionaram a interpretação da consciência humana como uma forma especial de organização do comportamento do homem fundamentada no social, na história e na cultura, o que deu origem à nomenclatura da Teoria de histórico-cultural (PRESTES, 2010). De acordo com essa autora (2010, p. 31), “nos anos 30, iniciou-se o estudo sobre as especificidades da atividade de brincar como atividade-guia para a formação da psique e da consciência da criança. A esses estudos dedicaram-se principalmente A. N. Leontiev e D. B. Elkonin”.

Luria (2017, p. 25) argumenta que, influenciado pelas ideias marxianas, Vigotski constatou que a origem “das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”. O homem é considerado um produto do ambiente, mas é um

sujeito ativo que também cria e transforma esse meio de acordo com suas necessidades (LURIA, 2017).

Conforme Luria (2017), a psicologia estudada por Vigotski pode ser compreendida em três linhas: instrumental, cultural e histórica. Cada linha “destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais” (LURIA, 2017, p. 26). A linha instrumental “se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas”. A cultural “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta” (LURIA, 2017, p. 26). E a histórica, que se funde com a cultural, pois os instrumentos inventados e aperfeiçoados ao longo da história social da humanidade vão sendo constituídos ao longo das gerações tornando-se elementos da cultura (LURIA, 2017).

A Teoria histórico-cultural, conforme Teixeira e Barca (2017, p. 29), busca “compreender e explicar o complexo processo de formação humana [...] que pode contribuir para uma pedagogia que apóia a escola e a educação que buscam superar a sociedade onde impera a desigualdade social”. Ela tem como objeto de estudo o desenvolvimento social da personalidade e da inteligência humana e “vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (MELLO, 2007, p. 86).

A formação do ser humano, de acordo com essa teoria, acontece na relação entre os sujeitos e na apropriação da cultura humana criada ao longo dos tempos, referindo-se esta última a tudo aquilo que foi criado pelo homem e cuja apropriação realizada pelos sujeitos, forma a sua humanidade, ou seja, forma “o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana” (MELLO, 2007, p. 86).

Desse modo, a criança não nasce humana, mas torna-se humana por meio do aprendizado com aqueles mais experientes que ela. A criança depende do adulto para apropriar-se das características especificamente humanas, e o que ela aprende vem de sua convivência e experiência com o meio social. A esse respeito, Mukhina (1996, p. 40) afirma:

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.

Segundo Zaporozhets (1980), a educação, em seu mais amplo sentido, tem papel principal no desenvolvimento infantil; sem ela, a formação das capacidades especificamente humanas, como pensamento, linguagem, imaginação, seria impossível. Essas capacidades não se desenvolvem de maneira espontânea, mas sim, no processo educativo, pois a aprendizagem humana ocorre por meio da “aquisição de uma experiência social acumulada pelas gerações precedentes mediante a aquisição de uma cultura material e intelectual criada pela humanidade<sup>4</sup>” (ZAPOROZHETS, 1980, p. 71, tradução minha).

O processo de humanização, “isto é, o processo de formação das qualidades humanas” (MELLO, 2007, p. 86) não se dá biologicamente nas funções dadas no nascimento, já que elas não são suficientes para a criança se desenvolver. A humanização na infância acontece na relação social, pois assim a criança internaliza e se apropria das funções psíquicas específicas do homem, ou seja, a fala, o pensamento, o controle da vontade, a imaginação, a função simbólica da consciência, a percepção, a atenção que “formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade” (MELLO, 2007, p. 88).

Desse ponto de vista, o desenvolvimento infantil é contínuo: “a criança de hoje já não se parece com a de ontem, e a de amanhã não se parecerá com a de hoje” (MUKHINA, 1996, p. 06). A criança progride a cada fato vivenciado, adquire um novo aprendizado que a eleva de ações simples para as ações mais complexas, assimila a linguagem e torna-se independente em suas ações. Esses fatos mencionados “caracterizam seu desenvolvimento e mostram características individuais, mas em todos há algo em comum: defini-las como crianças” (MUKHINA, 1996, p. 06).

A criança, como sujeito ativo, realiza ações em diferentes situações que se apresentam em sua realidade social, que respondem de uma determinada maneira em seu desenvolvimento, isto é, a relação da criança com o meio em que está

---

<sup>4</sup> [...] adquisición de una experiencia social acumulada por las generaciones precedentes mediante la adquisición de una cultura material e intelectual creada por la humanidad.



inserida leva-a a experiências que influenciam em seu desenvolvimento psicológico. Essa relação com o meio é afetiva, e, de acordo com Vigotski (2018, p. 77), “uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas”.

A vivência é, segundo Vigotski (2018, p. 77), “o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança”. Ao falar de vivência, Vigotski (2018, p. 78, grifos no original) a define como:

**[...] uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.** Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.** Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação.

Assim, em cada faixa etária, a criança se relaciona de uma forma com o meio, pois, para ela, o meio se modifica em cada idade, suas necessidades também são modificadas, conduzindo seu desenvolvimento conforme as condições dadas por esse meio, ou seja, cada situação que se apresenta ao sujeito é vivenciada de maneira diferente e influencia de maneira distinta em sua formação (VIGOTSKI, 2018).

Dessa forma, a organização do processo educativo, feita de forma intencional pela pessoa mais experiente, proporciona vivências que desempenham um papel significativo no desenvolvimento da criança, uma vez que esta apreende a cultura humana por meio de condições que elevam o desenvolvimento de suas qualidades especificamente humanas, “que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente” (MELLO, 2007, p. 85).

O professor, na elaboração de sua prática pedagógica, enriquece o dia a dia da criança na Educação Infantil ao tomar consciência de sua função como

organizador do ambiente social educativo. Ele é responsável por conduzir “com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35). Ao pensar em cada passo do seu agir pedagógico e em cada detalhe do processo educativo, o professor da Educação Infantil potencializa o desenvolvimento das crianças por meio de sua ação intencional, ou seja, planejada e organizada de acordo com as necessidades infantis; em outras palavras, ele é “o sujeito responsável por organizar, intencionalmente, as condições em que o processo educativo se realizará” (SINGULANI, 2016, p. 15).

A partir dessas considerações, destacamos dois conceitos que foram centrais no desenvolvimento da pesquisa e na organização desta dissertação: brincadeira de papéis sociais e intervenção pedagógica.

Para a escrita do texto, conforme as explicações dadas na nota 1, utilizamos o termo *brincadeira de papéis sociais* para nos referir à atividade infantil em que a criança pré-escolar reproduz papéis dos membros da sociedade em que vive, configurando-se como meio de aprendizado e desenvolvimento na infância, tendo em vista que a ação da criança de interpretar papéis da vida adulta possibilita a compreensão do comportamento humano e ativa e desenvolve as suas funções psíquicas superiores.

Além dessa nomenclatura, durante as leituras realizadas no decorrer da pesquisa, encontrei nos textos de referência diferentes denominações para a mesma atividade, como *brincadeira* (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2017), *brincadeira de faz de conta* (PRESTES, 2010), *jogo protagonizado* ou *jogo de papéis* (ELKONIN, 2009; SENA, 2018) e *jogo dramático* (MUKHINA, 1996).

Em algumas traduções, como *A formação social da mente* de Vigotski (1998), brincadeira é traduzida como brinquedo (PRESTES, 2010), não ficando claro se isso foi um equívoco dos tradutores ou uma “tentativa de retirar o conceito de atividade da Teoria histórico-cultural de Vigotski” (PRESTES, 2010, p. 156).

Brinquedo e brincadeira, entretanto, são dois conceitos distintos. Nas palavras de Marcolino (2013, p. 49), “É preciso ter claro que o brinquedo não é a brincadeira: o brinquedo é acessório na atividade infantil e sua importância está na capacidade que possui em auxiliar a criança a desempenhar papéis e ampliar a situação imaginária”.

Ao adotar a palavra jogo para expressar a atividade da brincadeira de papéis sociais, Elkonin traça essa diferenciação afirmando que “No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (ELKONIN, 2009, p. 20), e brinquedo nada mais é “senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade” (ELKONIN, 2009, p. 42).

Nas palavras de Kobayashi (2018, p. 12) brinquedo é entendido como o objeto lúdico com que a criança brinca. Os brinquedos, segundo a autora, “são pontes entre o mundo onde a criança vive e o que pode criar na fantasia, imaginando objetos que são inventados e que poderão ser materializados nos jogos de faz de conta”.

O outro conceito central de pesquisa – *intervenção pedagógica* – muitas vezes se confunde com o termo *mediação pedagógica*. Utilizo, nesta dissertação, a expressão *intervenção pedagógica* com o significado de prática pedagógica sistematizada pelo professor de maneira intencional (SENA, 2018), contrapondo-a ao termo *mediação*, que se refere “aos sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social” (SINGULANI, 2016, p. 14).

Para Sena (2018, p. 33) “apesar de convergentes e complementares, os termos mediação e intervenção são usados em proposições distintas”. Por mediação, entende

“[...] a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça” (DAVIS, 2005, p. 43, grifo nosso). [...] A intervenção (pedagógica) referenda a prática educativa intencional e sistematizada do professor, na educação da criança pré-escolar; diz respeito a conceitos concebidos por Vygotsky (apud DANIELS, 2011, p. 29) como científicos, sistematizados ou elaborados, os quais [...] concernem “[...] a conceitos introduzidos por um professor na escola.” (SENA, 2018, p.33).

A mediação acontece por meio do signo, seja ele instrumento ou palavra, que para o sujeito dominar, necessita que outro sujeito que já o domina e o apresenta, portanto ocorre uma dupla mediação, pelo signo e pelo outro (SENA, 2018). A mediação pedagógica refere-se às “intervenções e ações que garantem às crianças o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural” (MARCOLINO, 2013, P. 22). E, a intervenção pedagógica, seja ela indireta – planejamento do espaço e do

tempo – ou direta – conversa com as crianças, contação de história, orientação de uma ação, apresentação de novos materiais – (SINGULANI, 2017), se configura como ações do professor para atuar intencionalmente na atividade infantil (SENA, 2018), neste caso específico, na brincadeira de papéis sociais.

### **Base documental para a Educação Infantil e a questão da formação do professor**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). A escola de Educação Infantil, local onde muitas crianças passam grande parte do seu dia, tem, então, como tarefa, de acordo com legislação, voltar seu olhar para esse desenvolvimento integral da criança, possibilitando o acesso àquilo que é mais elaborado e que não é acessível no dia a dia familiar e na comunidade, ampliando seu repertório cultural para que o desenvolvimento atinja um patamar superior.

De acordo com Teixeira e Barca (2017), em consonância com essa legislação, a escola de Educação Infantil tem como objetivo “promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças” e o desafio de ampliar o conhecimento dos pequenos para disponibilizar o acesso ao “conhecimento historicamente produzido pela humanidade e [...] [organizar] vivências que oportunizem a compreensão do mundo e a crítica das relações sociais [...] ao estimular a ação coletiva” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Para a concretização desse objetivo, a criança precisa de atenção especial, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009, p. 19), ela

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim considerada, a criança é sujeito ativo em seu desenvolvimento; ela não é incapaz e dependente totalmente do adulto, mas sim, “desde muito pequena, [é] capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de

estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia” (MELLO, 2007, p. 90).

Construir uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, de conformidade com as DCNEIs (BRASIL, 2009), implica o compromisso de considerar a criança como centro do planejamento curricular, voltando o olhar da escola para a criança e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990), propondo ricas experiências desenvolvedoras.

Para Costa (2017, p. 247), as DCNEIs (BRASIL, 2009) trouxeram “inúmeros ganhos à área, entre os quais [...] as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas – o que retira a sustentação de práticas de abreviamento da infância”. Essas Diretrizes (BRASIL, 2009) têm força legal e trazem a brincadeira em primeiro plano para a condução das práticas pedagógicas docentes, reafirmando a importância de tal atividade para o desenvolvimento infantil.

Também no Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009), elaborado na revisão das DCNEIs, a brincadeira é apresentada como atividade essencial para o desenvolvimento da criança pequena, colocando-a como eixo que norteia a prática docente. Com essa compreensão, os professores assumem o papel de planejar, desenvolver e avaliar momentos que priorizem as relações entre as crianças e delas com os adultos do ambiente escolar e que vivenciem brincadeiras que as coloquem em novas situações de aprendizagem.

Entretanto, nas palavras de Ottoni e Sforzi (2011), é possível notar, não de forma generalizada, que a brincadeira no contexto escolar não ocupa a mesma preocupação entre os professores como as demais situações entendidas como atividade.

Não são definidos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações quando se reserva o momento para a brincadeira. Considerando que na definição desses itens revela-se a intencionalidade e a mediação docente, ou seja, é quando se evidencia o caráter pedagógico das atividades realizadas em contextos escolares, o fato de esses aspectos não estarem presentes na intencionalidade do professor, significa que ele realiza uma prática espontaneísta em relação ao brincar, reduzindo essa atividade aos momentos livres para a exploração de brinquedos e/ou interações entre pares. (OTTONI; SFORZI, 2011, p. 03).

Para a brincadeira de papéis sociais acontecer de maneira significativa na escola de Educação Infantil, por meio de uma “organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas

qualidades humanas por cada criança” (MELLO, 2007, p. 89), a formação dos professores da infância implica que eles sejam preparados

[...] como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas (MELLO, 2007, p. 89).

Essa formação, no entanto, nem sempre é realizada de forma a atingir tal objetivo. Segundo Minto (2018, p. 23) “a formação de professores é tarefa abrangente e complexa, exigindo investimento constante por meio de políticas públicas impostergáveis”. O autor destaca que, no discurso, é atribuída à formação de professores uma importância ímpar, tendo em vista que “ninguém ignora que a atuação docente é fundamental na formação de futuros profissionais, seja para o magistério, seja para as demais áreas de trabalho” (MINTO, 2018, p. 22). Porém, há uma constante “desresponsabilização do poder público”, traduzida em políticas educacionais precárias que afetam a qualidade do ensino (MINTO, 2018, p. 24).

No cenário educacional, é retratada, pelo poder público, uma concepção de ensino em que o professor tem que dar conta de seu trabalho sem condições adequadas de infraestrutura. Para desenvolver e alcançar seus objetivos de trabalho, o professor necessita do envolvimento de “informações, saberes e [...] metodologias desejáveis”, que “exigem contextualização/atualização e adoção de formas de tratamento pedagógico adequado” (MINTO, 2018, p. 23), quesitos esses que, muitas vezes, não são garantidos pelas políticas públicas e também não são oferecidos nos cursos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Diante desse contexto, Minto (2018, p. 25) ressalta que “a probabilidade de ocorrência de um ensino pleno de situações desafiantes e ao qual corresponda uma aprendizagem pretendida fica negada ou postergada, não por culpa de quem ali está para ensinar e nem de quem ali está para aprender”.

Em virtude dos problemas que caracterizam o processo de formação dos professores de modo geral e do professor da Educação Infantil, de modo especial, a brincadeira de papéis sociais nem sempre é levada a efeito de forma adequada nas instituições pré-escolares. Não obstante esses problemas, ela é considerada “como direito social da criança na sociedade brasileira – o que, infelizmente, não é condição de garantia de sua efetivação nas práticas pedagógicas no universo da

escola” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 362), já que não houve a “superação de práticas educativas pouco motivadoras da atitude ativa do professor e das crianças no cenário escolar, o que prejudica possibilidades de aprendizagem de capacidades psicológicas humanizadoras na infância” (LIMA, 2017, p. 113).

Entretanto, proporcionar à criança um ambiente organizado e tempo para a brincadeira de papéis sociais é uma forma de garantir esse direito da infância que enriquece o desenvolvimento das crianças pré-escolares. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) confirma em seu artigo 16, inciso IV, a brincadeira de papéis sociais como um direito, particularmente ao se referir ao direito à liberdade de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Para a efetivação da brincadeira de papéis sociais, como um direito na infância, a ação do adulto “deve ser de vigília, no sentido de estar alerta para garantir esse direito doce e afetivo” e que sejam garantidos “espaços, tempos e objetos para a criança brincar, pois sem eles não há direito algum garantido” (KOBAYASHI, 2018, p. 12).

O direito de brincar contemplado no ECA foi algo destacado pelas próprias crianças. Paula (1999), um dos autores do anteprojeto que deu origem ao ECA, ressalta que durante a elaboração do Estatuto as crianças foram questionadas sobre os assuntos que garantiam seus direitos e elas ressaltaram o direito de brincar.

Hoje o direito de brincar está incluído no Estatuto da Criança e do Adolescente, mas ele não foi uma construção do mundo adulto. Na época da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas crianças, quando perguntadas sobre o que gostariam que estivesse na lei, acabavam indicando o direito de brincar, o direito ao lúdico e à brincadeira (PAULA, 1999, p. 02).

Embora seja um direito constituído por uma legislação, é quase sempre aparente a garantia do direito de brincar às crianças nos dias atuais, pois ainda não é um direito assegurado como base do desenvolvimento da criança. O que acontece é uma preocupação dos adultos em garantir o futuro profissional já na infância, introduzindo práticas que geram aprendizagem cognitiva e considerando as linguagens lúdicas como uma perda de tempo (KOBAYASHI, 2018).

Ariosi (2018, p. 27) argumenta que atualmente

[...] o direito de brincar tem sido negligenciado por vários motivos, como: a invisibilidade da infância (QVORTRUP, 2014), falta de políticas públicas para o Brincar (SILVA; PÉREZ-RAMOS; FONSECA, 2014), falta de reconhecimento do brincar como linguagem e atividade própria da criança (ZAPORÓZHETS, 1987),

mas principalmente pela lógica da produtividade que tem invadido os espaços da infância.

Ariosi (2018) acrescenta que a Educação Infantil foi contaminada por práticas que priorizam a produtividade, atendendo ao interesse da escolarização, cada dia mais precoce, ao substituir as atividades lúdicas por conteúdos que não consideram as necessidades infantis.

Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 362) apontam que a sociedade atual está caminhando na contramão dos direitos fundamentais e dos conhecimentos científicos, porque há “[...] escassez de oportunidades para as brincadeiras infantis” e ênfase em ações que dão especial atenção “à quantidade de exercícios realizados pela criança; à repetição de tarefas, tais como preencher lacunas de linhas nos cadernos; às longas cópias de letras, números e palavras da lousa, preferencialmente, em silêncio”. Depara-se nas escolas de Educação Infantil com um equívoco ao “pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar” (MELLO, 2007, p. 90).

A infância é um “momento único e especial da vida, propício à humanização infantil, considerando-se que os aprendizados adquiridos nessa etapa formam bases para novos conhecimentos” (LIMA, 2017, p. 117). Deste modo, o trabalho pedagógico na Educação infantil dirige seus objetivos de forma intencional aos direitos sociais da criança, motivando a “ampliação das necessidades de conhecimento e das formas de expressão na infância”, o que supera a maneira como vem sendo conduzida a Educação Infantil, por meio da antecipação da escolarização das crianças pequenas (LIMA, 2017).

A obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, com a aprovação da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996), fomentou muitas discussões nos diversos setores de atividades ligados à educação das crianças, como especialistas, pesquisadores, militantes e dirigentes da educação, trazendo à tona opiniões divergentes a respeito do assunto. Costa (2017, p. 246) alerta que a lei pode trazer alguns perigos como:

[...] a possível expansão da matrícula na pré-escola sem a devida e desejada qualidade; a possível diminuição da oferta em tempo integral, o que diminuiria a responsabilidade das instituições com os cuidados físicos das crianças; a possível antecipação da escolaridade com as características da oferta do Ensino



Fundamental e a possibilidade de criação creche – pré-escola, com a fragmentação da Educação Infantil.

Contrariamente às iniciativas que descaracterizam a essência do processo de formação das crianças em idade pré-escolar, o documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) traça critérios que afirmam o compromisso de políticos, administradores e dos educadores para um atendimento de qualidade na Educação Infantil. É um documento que pode ser adotado “como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade” com os direitos fundamentais na infância (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 07).

Considerando a brincadeira de papéis sociais como a atividade crucial para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, o documento apresenta já em seu primeiro critério uma chamada para reflexão dos agentes responsáveis pela Educação Infantil: “Nossas crianças têm direito à brincadeira [?]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14). O ponto de interrogação, que deixa transparecer uma crítica à forma pela qual as escolas de Educação Infantil têm trabalhado com as crianças, provoca um questionamento acerca da garantia, de fato, desse direito às crianças pré-escolares, e pode gerar um compromisso dos agentes educativos das escolas de Educação Infantil de assumir a tarefa central desse nível de ensino que é proporcionar às crianças as condições adequadas para ela realizar a atividade da brincadeira de papéis sociais.

Em consonância com esse critério, são esmiuçadas questões relacionadas à organização e disponibilidade dos brinquedos para a criança; ao tempo reservado a brincadeira; às orientações dadas à família em relação à brincadeira; à organização dos espaços; à participação do adulto na brincadeira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

E, assim, cada item apresentado no documento pode ser lido como um questionamento a fim de verificar se esses critérios são atendidos na escola e tomá-los como base para (re) pensar as ações pedagógicas na escola de Educação Infantil em relação ao direito à brincadeira de papéis sociais.

A escola de Educação Infantil, com perspectiva de desenvolver integralmente a criança, torna-se um espaço dedicado à brincadeira de papéis sociais com a intenção de humanizar as crianças e de apresentar aquilo que é mais elaborado em

termos de conhecimento cultural. A brincadeira de papéis sociais planejada pelo professor, em que a criança encontra espaço e tempo para desenvolvê-la, juntamente com brinquedos e outros tipos de materiais, é, como foi apontado, um direito assegurado na legislação (BRASIL, 1990; BRASIL, 2009; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e comprovado em pesquisas como promotor de desenvolvimento infantil. Na compreensão de Costa (2017, p. 250),

[...] não há motivo teórico ou legal para que a brincadeira não esteja presente na rotina diária das crianças nas creches e pré-escolas. Pelo contrário, precisamos nos valer da legislação para garantir às crianças o direito de brincar todos os dias e em espaços diversificados, não apenas na sala de atividades.

Preservar a função da Educação Infantil é promover o desenvolvimento das necessidades imediatas das crianças e ampliar suas experiências de forma significativa, possibilitando a articulação com as propostas do Ensino Fundamental, e não a antecipação dos conteúdos desse nível de ensino (BRASIL, 2009), situação recorrente nas escolas de Educação Infantil.

### **Metodologia da pesquisa**

Para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados são apresentados nesta dissertação, utilizamos a pesquisa descritiva, que tem como objetivo a descrição de características de um determinado fenômeno e o estabelecimento de relações entre as variáveis, o que torna possível levantar as informações necessárias sobre o objeto de estudo dado (GIL, 2008).

Para a condução das ações da pesquisa, foi utilizado, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica que “implica [...] um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Diferente disso, “a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo” (LIMA; MIOTO, 2007p. 40).

Merlin e Merlin (2019, p. 58) afirmam que a investigação bibliográfica procura “utilizar o conhecimento disponível em material publicado nos diferentes meios de registro” e permite “melhor compreensão da situação atual do problema central do estudo científico, e [...] a colocação mais precisa dos objetivos” a serem atingidos pela pesquisa empreendida.

Além disso, a pesquisa bibliográfica “possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

A pesquisa bibliográfica, aqui relatada, foi feita com base em autores clássicos e contemporâneos da perspectiva da Teoria histórico-cultural que priorizam a brincadeira de papéis sociais como fundamental para o desenvolvimento infantil, bem como o papel do professor ao intervir na brincadeira de papéis sociais de forma a potencializar esse desenvolvimento.

A realização de uma pesquisa requer um “confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 01 – 02). Para a concretização dessa tarefa, a abordagem ao problema de pesquisa focalizado se fez pela interpretação do conteúdo apreendido pela pesquisa bibliográfica, por meio de um diálogo entre os autores pesquisados, no intuito de rever suas ideias e refletir sobre suas concepções relacionadas ao objeto de estudo.

Os dados levantados a partir da leitura e estudo dos textos selecionados foram analisados segundo a abordagem qualitativa, que prevê um trabalho sobre “o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 56).

“O primeiro passo nessa análise é a construção de categorias descritivas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 57), trabalho que é realizado de acordo com o referencial teórico que embasa a pesquisa. No caso da pesquisa aqui relatada, foram utilizadas três categorias descritivas para a organização dos dados e sua análise: (1) organização do espaço e do tempo para a brincadeira de papéis sociais; (2) ampliação do repertório cultural da criança; (3) planejamento da ação pedagógica.

As categorias descritivas destacadas foram selecionadas e propostas como assuntos separados um do outro apenas com a finalidade de melhor conduzir a análise e atingir o objetivo proposto. Porém, como na prática pedagógica do professor esses conteúdos fazem parte de um processo que os integra como aspectos de uma unidade de trabalho, no decorrer das análises, os limites dessa divisão acabam por diluir-se um pouco, embora o foco de cada item tenha se mantido.

No processo inicial de condução das ações da pesquisa, foi realizado o levantamento das principais referências bibliográficas utilizadas para fundamentar teoricamente o estudo, consoante o tema delimitado para a pesquisa – o papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Tal levantamento implicou leituras de trabalhos já realizados na temática, como teses, dissertações e artigos científicos, além de produções em livros sobre o assunto, possibilitando uma quantidade, a mais ampla possível, de informações para o desenvolvimento do trabalho.

Entre as obras utilizadas no estudo do tema da pesquisa, destacam-se Vigotski (2008; 2009; 2018); Elkonin (1987; 2009), Leontiev (1978; 2017), Mukhina (1996), Mello (2007), Costa e Mello (2017), Silva *et al* (2018).

No que diz respeito a revisão bibliográfica materializada na forma de teses e dissertações, foi utilizada a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2009 a 2019, tendo como marco inicial o ano da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que traz como eixo norteador da prática pedagógica na Educação Infantil as interações e as brincadeiras de papéis sociais (BRASIL, 2009).

As produções acadêmicas foram localizadas utilizando os descritores de busca entre aspas, que são conceitos-chave deste estudo, a fim de filtrar os resultados. Os descritores utilizados foram: "brincadeira de papéis", "jogo de papéis", "brincadeira de faz de conta", "intervenção pedagógica", "mediação pedagógica" e "teoria histórico-cultural". Os descritores também foram combinados utilizando o operador booleano *and* para uma localização mais precisa dos títulos.

A partir dos resultados de busca, foi realizada a leitura dos títulos e excluídos aqueles que não tinham como foco a brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil. Em seguida, para um maior refinamento dos trabalhos, foram lidos os resumos, a fim de certificar que as pesquisas tinham como aporte teórico a Teoria histórico-cultural; aquelas que não eram nesta perspectiva, também foram excluídas.

Os resultados das buscas são apresentados em quadros, conforme a localização pelos descritores. Os quadros são apresentados a seguir.

A escolha pelo descritor *brincadeira de papéis* em vez de *brincadeira de papéis sociais* se deu pelo fato do primeiro termo alcançar um resultado maior de pesquisas. Esta busca resultou onze pesquisas, sendo sete selecionadas a partir da

leitura de seus resumos que contemplavam a brincadeira de papéis sociais dentro da perspectiva da Teoria histórico-cultural, e apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisa pelo descritor "brincadeira de papéis"

1	TRINDADE, Larissa Aparecida. <b>A brincadeira de papéis sociais como elemento orientador da formação continuada de uma professora pré-escolar.</b> Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Presidente Prudente, 2019.
2	SILVA, Mariana Cristina da. <b>O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar.</b> 199 f. Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.
3	BRIGATTO, Fernanda Oliveira. <b>A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.</b> 103 f. Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, 2018.
4	GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. <b>O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais.</b> 291 f. Doutorado em Educação, Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2018.
5	LIMA, Géssica de Aguiar. <b>A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.</b> 202 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Campus Santarém, 2018.
6	ANDRADE, Elizangela Ferreira de. <b>E se todas as crianças pudessem brincar? A brincadeira na Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento da imaginação.</b> 94 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus Paranaíba, 2017.
7	MARCOLINO, Suzana. <b>A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.</b> 185 f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2013.

Fonte: a autora.

A escolha pelo descritor *jogo de papéis* ao invés de *jogo de papéis sociais* se deu pelo fato do primeiro termo alcançar um resultado maior de pesquisas, assim como o descritor anterior. Esta busca resultou dezoito pesquisas, sendo nove selecionadas e apresentadas no Quadro 2. Quando se busca pelo termo *jogo*, resultam pesquisas relacionadas aos outros níveis de ensino, como Ensino Fundamental e Médio, que se utilizam dos jogos didáticos vinculados ao ensino de conteúdos específicos, como de química e de matemática, por exemplo.

Quadro 2 – Pesquisa pelo descritor "jogo de papéis"

1	GODOY, Graziela do Nascimento. <b>As práticas pedagógicas dos professores pré-escolares na promoção dos jogos de papéis sociais à luz da Psicologia Histórico-Cultural.</b> 110 f. Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara , 2019.
2	CORREA, Marta de Castro Alves. <b>A natureza e a importância do jogo de papéis na Educação Infantil: contribuições didáticas.</b> 156 f. Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, 2018.
3	MANICA, Ana Paula. <b>Brincar/jogo de papéis sociais e a Educação Infantil à luz da Psicologia histórico-cultural.</b> 96 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2018.
4	SENA, Silvio. <b>A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.</b> Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Presidente Prudente, 2018.
5	COLUSSI, Lisiane Gruhn. <b>Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.</b> 154 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016.
6	OLIVEIRA, Rita de Cássia. <b>A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da Educação Infantil.</b> 185 f. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016.
7	ALVES, Álvaro Marcel Palomo. <b>As teorias do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva.</b> 166 f. Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis, 2013.
8	SOARES, Nara. <b>O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, crianças na vida.</b> 292 f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2013.
9	SILVA, Edilson Azevedo da. <b>O jogo na perspectiva da Teoria histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba.</b> 121 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Presidente Prudente, 2010.

Fonte: a autora.

O descritor *brincadeira de faz de conta* foi selecionado para busca, porque é frequentemente utilizado para mencionar a atividade infantil de interpretar papéis da vida adulta. A partir desta busca foram obtidos vinte e dois resultados, sendo cinco selecionadas após a triagem que excluiu títulos repetidos e os trabalhos que não tinham como referencial teórico a Teoria histórico-cultural, conforme apresentação feita no Quadro 3:

Quadro 3 – Pesquisa pelo descritor "brincadeira de faz de conta"

1	ABOUD, Leila Orssolan. <b>Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O papel docente nas brincadeiras de faz-de-conta com crianças da Educação Infantil.</b> 92 f. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Católica de Campinas, 2018.
2	AMBRA, Karen. <b>A avaliação da brincadeira de faz de conta por meio do CHIPPA: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil.</b> 207 f. Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
3	SILVA, Mario Moreno Rabelo. <b>Significados de gênero nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.</b> 68 f. Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2013.
4	FARIA, Mariangela Almeida de. <b>Brincadeira de faz-de-conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário.</b> 165 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Campu Niterói, 2009.
5	TEIXEIRA, Sonia Regina Santos. <b>A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia.</b> 150 f. Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

Fonte: a autora.

No Quadro 4, dois descritores de busca foram apresentados em conjunto, porque as mesmas pesquisas, em grande parte, se repetiram: "teoria histórico-cultural" *and* brincadeira e "teoria histórico-cultural" *and* jogo. Para a busca com o descritor "teoria histórico-cultural" *and* jogo foram localizados dois trabalhos que não apareceram na primeira busca com o descritor "teoria histórico-cultural" *and* brincadeira. A primeira busca com o descritor "teoria histórico-cultural" *and* brincadeira obteve trinta e sete pesquisas, e a segunda busca com o descritor "teoria histórico-cultural" *and* jogo resultou em quarenta e duas pesquisas, totalizando quatorze pesquisas relativas à brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil na perspectiva da Teoria histórico-cultural após a triagem das pesquisas.

Quadro 4 – Pesquisa pelos descritores "teoria histórico-cultural" *and* brincadeira e "teoria histórico-cultural" *and* jogo

1	BRANDOLISE, Fernanda Marcelo. <b>Desenvolvimento humano, brincadeira, educação infantil e as contribuições de Vigotski e Winnicott.</b> 126 f. Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2018.
2	BRICHI, Caren Cristina. <b>Brincar e aprender: a concepção de lúdico do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC).</b> Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
3	GONCALVES, Sonia Regina Silveira. <b>Jogo na educação infantil: as contribuições de Elkonin e Rubinstein.</b> 70 f. Mestrado em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.
4	OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. <b>A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação.</b> 260 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
5	SOUZA, Thais Oliveira de. <b>O espaço da brincadeira nos contextos pré-</b>

	<b>escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal.</b> 143 f. Doutorado em Psicologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Assis, 2017.
6	CARNEIRO, Alessuze. <b>O brincar na educação infantil: constatações e possibilidades.</b> 92 f. Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.
7	FARIA, Mariana de Oliveira. <b>A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos.</b> 186 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.
8	CAMPOS, Daise Ondina de. <b>Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor de Florianópolis.</b> 188 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
9	SILVA, José Ricardo da. <b>A brincadeira na educação infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção.</b> 171 f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Presidente Prudente, 2012.
10	SOLER, Vanessa Tramontin da. <b>Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil.</b> 148 f. Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
11	SANTOS, Maúcha Sifuentes dos. <b>O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal.</b> 186 f. Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
12	SOUZA, Rubens André Carloto de. <b>Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado.</b> 120 f. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
13	MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. <b>Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas.</b> 95 f. Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.
14	MARTINS, Ida Carneiro. <b>As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola.</b> 181 f. Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

Fonte: a autora.

A busca com os descritores “intervenção pedagógica” e “mediação pedagógica”, combinados às palavras brincadeira e jogo, obteve os mesmos trabalhos dos resultados anteriores após a triagem, por isso não foi apresentado o resultado da busca com esses descritores em um quadro específico.

A partir desta revisão é possível verificar a produção de conhecimento relativo à brincadeira de papéis sociais e seu papel no desenvolvimento infantil. Foram localizadas trinta e cinco pesquisas que têm como tema principal a brincadeira de papéis sociais e que também priorizam o papel do professor de Educação Infantil ao



preparar tal atividade no contexto escolar que é essencial no desenvolvimento infantil.

Essa produção, entretanto, parece ainda não ser suficiente para provocar uma reflexão no meio pedagógico de modo a levar a alterações na prática docente, pois no contexto escolar, persiste uma contradição, já que o professor diz saber da importância da brincadeira para a criança, porém falta em seu planejamento diário uma organização para tal atividade de forma que seja promotora de desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis sociais não é vista muitas vezes como atividade, e sim como passatempo ou ocupação das crianças para o professor realizar outras ações. A preocupação é maior com situações que implicam a realização de ações por parte das crianças que estão fora de sua necessidade imediata e que não contribuem efetivamente para o seu desenvolvimento.

Após a busca de material bibliográfico para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas as leituras, estudos e fichamentos para obtenção de informações e dados no intuito de atingir o objetivo proposto que é compreender o papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Uma questão central orientou a pesquisa realizada: Qual é o papel do professor de Educação Infantil para potencializar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras de papéis sociais?

Para relatar os resultados obtidos com a realização da pesquisa, conduzindo a discussão acerca do papel da intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais, esta dissertação foi organizada em quatro seções, seguidas das considerações finais e as referências.

A primeira seção corresponde a esta introdução, em que apresento minha trajetória acadêmica que deu origem a esta pesquisa, as bases teóricas e documentais que fundamentam o estudo e o percurso metodológico de pesquisa.

Na seção dois, focalizamos a discussão sobre o desenvolvimento psíquico da criança do nascimento até três anos de idade, período este em que ocorrem as premissas da brincadeira de papéis sociais e o início da formação da personalidade e da inteligência. Primeiramente, foi feita uma explanação sobre o conceito de atividade principal, atividade que melhor conduz o processo de desenvolvimento em cada fase de vida da criança. Além disso, discutimos tópicos como a atividade

principal no primeiro ano de vida – a relação emocional com o adulto – e a atividade principal a partir dos dois anos – a manipulação objetal.

A seção três diz respeito ao desenvolvimento da criança pré-escolar em sua atividade principal, a brincadeira de papéis sociais. Nela, foi explicitado o papel crucial da brincadeira para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a forma como a criança organiza a brincadeira de papéis sociais e evolui em seu jogo ao imitar o adulto e seguir as regras de comportamento humano e das relações sociais.

Na seção quatro, discutimos o papel da intervenção pedagógica realizada pelo professor de Educação Infantil para potencializar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras de papéis sociais.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

## **2 COMUNICAÇÃO EMOCIONAL E ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA: BASES PARA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, é discutido, de acordo com os pressupostos da Teoria histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico da criança do nascimento até os três anos de idade. O foco é na atividade realizada pela criança nesse período em que ocorrem as premissas da brincadeira de papéis sociais e o início da formação da personalidade e da inteligência.

“Mas o que é desenvolvimento da criança?” (VIGOTSKI, 2018, p. 18) Para responder a essa pergunta é necessário compreender “algumas especificidades fundamentais e leis básicas mais gerais do desenvolvimento infantil. Se assimilarmos essas leis, saberemos generalizá-las e dizer o que é desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

De acordo com Vigotski (2018, p. 18) “A primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento infantil [...] é que ele possui uma organização muito complexa no tempo”. O desenvolvimento infantil é um processo histórico e transita em uma linha temporal com etapas que partem de um início e chegam ao um fim. O ritmo do desenvolvimento humano, “a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Ou seja, o tempo cronológico é sempre igual, um mês em relação ao outro é sempre um mês, com dias e horas iguais. Já do ponto de vista do desenvolvimento, cada mês tem um valor específico, “é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Um bebê, por exemplo, se desenvolve intensamente a cada mês; isso representa grandes ganhos em seu desenvolvimento. Para uma criança com maior idade, um mês pode ser insignificante em seu desenvolvimento, pois os ganhos que ela teve não são tão significativos em seu processo em relação a um período maior, como de um ano. Portanto, nas palavras de Vigotski (2018, p. 19), “o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança”. Duas ou mais crianças que nasceram no mesmo dia e na mesma hora não se desenvolvem de maneira idêntica, uma não se encontrará no mesmo nível de desenvolvimento da outra (VIGOTSKI, 2018, p. 20).

O que revela o desenvolvimento é o nível de desenvolvimento atingido pela criança e não sua idade cronológica. A idade cronológica é um padrão, de acordo com a Teoria histórico-cultural, que permite “comparar a idade da criança segundo a certidão de nascimento com a sua idade real, estabelecendo os desvios para mais e para menos” no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

A esse respeito, Singulani (2016, p. 16) afirma que “a situação social de desenvolvimento supera o conceito de idade biológica, visto que não depende apenas dos fatores naturais, mas das situações que são vivenciadas pelas crianças”. O nível de desenvolvimento em que a criança se encontra está determinado diretamente “pelo modo como ela se relaciona, pela maneira como percebe, vê, compreende e se expressa durante as vivências” (SINGULANI, 2016, p. 16).

As mudanças e acontecimentos por que a criança passa durante o processo de desenvolvimento são definidos por ciclos e “esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades”. Neste sentido, a idade é “um determinado ciclo de desenvolvimento fechado [...] que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos” (VIGOTSKI, 2018, p. 23). Cada idade tem uma duração específica que não coincide uma com a outra.

[...] a primeira idade – a do recém-nascido– dura aproximadamente um mês, e, apesar disso, é uma idade completa. A idade seguinte é a do bebê, e dura aproximadamente nove ou 10 meses; a seguinte, até dois anos; a próxima – a idade pré-escolar –, quase quatro anos. Estão vendo como uma idade dura quatro anos e outra, nove meses? Isso significa que os ciclos das idades não coincidem e não são distribuídos no tempo de um modo simples tal que, em determinados interstícios de tempo, o desenvolvimento percorra também determinados intervalos do seu caminho. (VIGOTSKI, 2018, p. 23).

Considerando esses critérios e as idades infantis até sete anos, Vygotski (2006) explicita os seguintes momentos do desenvolvimento infantil: primeiro ano (dois meses a um ano); primeira infância (um ano a três anos) e idade pré-escolar (três anos a sete anos). Em cada um desses momentos, a criança relaciona-se com o mundo de modo diferente; ou seja, “cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (FACCI, 2004, p. 66), o que ocasionará, em cada estágio, o surgimento das principais mudanças qualitativas em seu psiquismo.

Segundo Leontiev (2017), as atividades em que os seres humanos se inserem durante a sua existência são de natureza variada e exercem diferentes papéis em seu desenvolvimento: “Alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes” (LEONTIEV, 2017, p. 63). Esses tipos principais de atividade são assim denominados não porque ocupem mais tempo na vida da criança, mas por proporcionarem mudanças qualitativas em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2017).

Dito em outros termos, em cada fase do desenvolvimento psíquico infantil, a criança apresenta uma atividade principal, ou seja, uma “atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2017, p. 65), ocorrendo, por seu intermédio, a formação e a reorganização dos processos psíquicos. Ela implica a realização de “experiências nas quais o sujeito está inteiramente envolvido, considerando os seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais” (SINGULANI, 2016, p. 22); em outras palavras, a atividade principal da criança promove o desenvolvimento do corpo (motor), do intelecto (psíquico, pensamento) e da identidade (afetivo) (MONTEAGUDO, 2018). Não se trata, pois, de qualquer atividade, mas aquela que conduz ao desenvolvimento das máximas capacidades humanas nos sujeitos que a realizam.

Nesse momento de transformação e desenvolvimento psicológico, outras atividades também surgem interferindo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos; elas exercem, porém, apenas papel subsidiário em seu desenvolvimento. Conforme Leontiev (2017, p. 64), “Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela.” Há funções psíquicas, como a imaginação e o pensamento, que são desenvolvidas especificamente na atividade principal. Mas alguns processos psíquicos podem ser estruturados em outras atividades, como a percepção das cores que pode ser desenvolvida, por exemplo, por meio do desenho, que é uma atividade produtiva associada à atividade lúdica.

A passagem de um estágio para outro é determinada pela mudança do tipo de atividade desenvolvida pela criança, em consonância com a realidade dada

naquele momento vivido por ela (ELKONIN, 1987). Em outras palavras, não é a idade que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas as mudanças das condições sociais em que o sujeito está inserido. Nas palavras de Leontiev (2017, p. 65), “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo”.

Quando a criança começa a se dar conta, em seu processo de desenvolvimento, do lugar que ocupava nas relações humanas, que passa a não corresponder às suas potencialidades, ela se esforça para modificá-lo. Então, “[...] sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2017, p. 66). Conforme as crianças se desenvolvem, elas passam a ter novos interesses, e aquilo que lhe agradava passa a não lhe agradar mais, e surgem novas necessidades a serem satisfeitas.

Quando essas necessidades não são consideradas, durante essas mudanças de um estágio para o outro, o indivíduo pode passar por crises, como “a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência e a da juventude” (LEONTIEV, 2017, p. 67). Essas crises, entretanto, não são inevitáveis,

[...] mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (LEONTIEV, 2017, p. 67).

Em outros termos, as crises só aparecem se a criança estiver inserida em um processo que não foi intencionalmente organizado para considerar seus interesses, suas necessidades e suas possibilidades de agir dentro de condições adequadas à sua atividade.

Outra característica da atividade principal é que ela proporciona o aparecimento de outras atividades que se transformarão em principal na próxima fase. As ações que são predominantes em determinada fase, tiveram seu início no período anterior, e a atividade que era principal na fase precedente continua existindo na nova fase, porém não mais como principal, mas agora como secundária em relação à nova atividade que se instala na criança (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014). Como ilustração, podemos afirmar, de forma abreviada, que no primeiro ano

a criança conhece os objetos sociais para desenvolver a atividade objetiva manipulatória na primeira infância, fase em que ela aprende o significado de uso social dos objetos, para, depois, desenvolver a brincadeira de papéis sociais utilizando os objetos da forma como o fazem os adultos. Nesse percurso, “Primeiro a criança precisa reconhecer a existência de um objeto, depois ela compreende a função social daquele objeto, para posteriormente ela representar o papel de um adulto utilizando o objeto” (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014, p. 270.)

Diante disso, é possível verificar que a mudança de atividade e a passagem de um período para o outro de desenvolvimento não anulam a atividade desenvolvida anteriormente, mas a superam por incorporação do conteúdo anterior ao atual. De acordo com Vigotski (2018, p. 28), “Muito do que predominava antes não morre simplesmente, mas se reestrutura, se insere numa nova organização superior”.

Considerando que as “principais formas de atividade podem ser simultaneamente lidas como periodização das principais formas de comunicação e cooperação específica para cada atividade<sup>5</sup>” (ZUCKERMAN, 2015, p. 62), é possível afirmar que,

[...] Uma vez que uma determinada forma de atividade e cooperação surgiu, ela deve continuar enquanto a pessoa viver. Ela preenche a função de uma direção de liderança, ou seja, uma direção central e definidora do desenvolvimento mental da criança. Mais tarde, continua a servir ao leque de tarefas na vida para as quais se destinava; tem seu próprio domínio e seus próprios instrumentos (motivos, propósitos, objetos, meios). (ZUCKERMAN, 2015, p. 63, tradução nossa).<sup>6</sup>

Ou seja, a atividade que era principal em fases anteriores do desenvolvimento da criança permanecem, conforme Zuckerman (2015), durante toda a vida dos sujeitos, de modo que, se a atividade não foi desenvolvida adequadamente, poderá trazer consequências negativas para a atuação desses sujeitos em seu meio.

Assim, se uma pessoa não dominou a capacidade de cooperar com os outros no manuseio de objetos (tenham em mente que a melhoria nesta área continua durante toda a vida), as pessoas dizem que ela tem “duas mãos esquerdas” porque a aquisição de habilidades

---

<sup>5</sup> [...] the principal forms of activity can be simultaneously read as periodization of the principal forms of communication and cooperation specific to each activity.

<sup>6</sup> Once a given form of activity and cooperation has emerged, it should continue as long as the person lives. It fills the function of a leading, that is, a defining, central direction of the child's mental development. Later it continues to serve the range of tasks in life for which it was intended; it has its own domain and its own instruments (motives, purposes, object, means).

manuais é difícil para ele. (ZUCKERMAN, 2015, p. 63 – 64, tradução nossa).<sup>7</sup>

Embora feitas com base na periodização proposta por Elkonin, as considerações acima expressam uma proposta que difere daquela elaborada por Elkonin (1987) para quem, o desenvolvimento infantil é a constante passagem de um estágio para outro de evolução, e se caracteriza pela mudança e estruturação da personalidade pela mobilização das forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam de diferentes maneiras em consonância com as atividades que são realizadas pelas crianças ao longo de sua existência.

Desse ponto de vista, “Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas<sup>8</sup>” (ELKONIN, 1987, p. 106, tradução nossa), que vão influenciar o conteúdo não apenas de uma determinada atividade própria de um estágio de desenvolvimento específico, mas também de todo o desenvolvimento psíquico do sujeito (LEONTIEV, 2017).

De fato, grande parte do que a criança aprende vem da sua relação com os adultos e seus companheiros de infância, em suas ações com os objetos históricos e culturalmente construídos. Nesse processo, o adulto é peça chave na formação de conhecimentos na infância, pois ele apresenta aos pequenos as formas de viver em sociedade e o mundo dos objetos culturais, sendo exemplo de conduta. Mas a criança também é agente de seu próprio desenvolvimento; elas são “sujeitos das situações vividas” (MELLO, 2017, p. 41). E para que ela seja esse sujeito ativo, a escola de Educação Infantil tem o papel de organizar “o espaço, o tempo, as relações e as atividades de modo a promover esse agir das crianças” (MELLO, 2017, p. 41). Por sua própria atividade, na relação com o outro se apropria dos conhecimentos envolvidos nas situações de aprendizagem. Na sua relação com os objetos, nas situações vivenciadas e nas experiências mediadas pelos adultos, aperfeiçoa sua atividade mental e gera novos conhecimentos (PODDIÁKOV, 1987).

---

<sup>7</sup> Thus if a person has not mastered the ability to cooperate with others in handling objects (keep in mind that improvement in this area continues throughout one’s lifetime), people say that he has “two left hands” because the acquisition of any manual skills is difficult for him.

<sup>8</sup> Estudiar el desarrollo significa estudiar el pasaje del niño de un peldaño evolutivo a outro y el cambio de su personalidad dentro de cada periodo evolutivo, que tiene lugar em condiciones histórico-sociales concretas.



Segundo Poddiákov (1987), o conhecimento assimilado pela criança é conciliado com conteúdos de sua própria experiência, gerando novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos, que resultam da atividade mental dos pequenos, ao serem expressos, “[...] surpreendem os adultos por sua novidade e originalidade<sup>9</sup>” (PODDIÁKOV, 1987, p. 169, tradução nossa). Nesse processo, a criança se auto desenvolve ao estabelecer ligações entre aquilo que lhe é ensinado e as suas próprias vivências de mundo, resultando na criação de novos conceitos.

Na organização de experiências que promovam a formação da inteligência e da personalidade da criança, consideram-se as formas que ela se relaciona com o mundo em cada fase. O que a criança experiencia consolida sua formação. Cunha e Costa (2018, p. 71), com base em Vigotski, defendem que

[...] a estrutura de cada período de desenvolvimento precedente transforma-se em uma nova estrutura que aparece e se forma na medida em que o processo social e emocional vivenciado pela criança complexifica-se, promovendo o surgimento de novas formações psíquicas, de novos motivos e de novas necessidades de desenvolvimento. Assim, a dinâmica específica de cada idade transforma todo o curso do desenvolvimento da criança.

Além disso, as autoras argumentam que “compreender as bases do desenvolvimento infantil, a estrutura e a sua dinâmica interna nos ajuda a compreender como a criança se desenvolve em todas as suas dimensões emocionais, afetivas, cognitivas, sociais e culturais” (CUNHA; COSTA, 2018, p. 88). Essa compreensão é a base sobre a qual a escola de Educação Infantil exerce de forma adequada seu papel decisivo no desenvolvimento infantil, enriquecendo as experiências das crianças na primeira infância, de modo a promover o desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

De acordo com Mello (2017, p. 42), no que diz respeito à educação de crianças de até três anos de idade, “o desenvolvimento é uma possibilidade e depende daquilo que os bebês e as crianças pequeninhas vivem e de como se sentem nas experiências que vivem”. O responsável por cuidar e educar as crianças possibilita essas experiências, por meio de seu “olhar investigativo” que observa a criança e aquilo que ela já faz de maneira autônoma e proporciona novas experiências (MONTEAGUDO, 2018, p. 49). Esse olhar de investigação proporciona ao profissional que cuida e educa crianças pequenas a possibilidade de refletir sobre

---

<sup>9</sup> [...] sorprenden a los adultos por su novedad y originalidad.

sua própria prática diante de um “espaço em que as crianças passam os dias [...] organizado para favorecer a independência e a autonomia das crianças no acesso aos objetos” e os elementos da cultura (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 38).

Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento infantil está diretamente ligado à maneira como a criança se relaciona com o mundo. Neste processo de formação humana, o adulto cria possibilidades para que a criança se desenvolva ao máximo, por meio de ações pensadas e planejadas. Aquilo que a criança pequena vivencia e experimenta na primeira infância terá seus resultados em longo prazo. Os três primeiros anos são intensos de conhecimento e aprendizagem, considerando-se que a criança é sujeito ativo e tem autonomia de conhecer, explorar, descobrir e sentir tudo o que adulto com quem se relaciona lhe proporcionar.

## 2.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Quando nasce uma criança, nasce um desafio para quem é responsável pelo cuidado e pela educação desse novo sujeito. Este nascimento “representa a renovação das esperanças de homens e mulheres, pois nasce com ela uma nova oportunidade de alcançar a plena humanização” (BISSOLI, 2014, p. 588). As aptidões e qualidades psíquicas, que caracterizam cada sujeito como humano, são constituídas na relação social; aquilo que foi elaborado e criado pelos homens ao longo dos tempos é passado de uma geração a outra. Isto é, cada indivíduo “ao vir ao mundo ‘se impregna’ do realizado até então pela humanidade”, humanizando-se (MUKHINA, 1996, p. 40).

Bissoli (2014, p. 590), argumenta que a infância é o período em que são formados os primeiros traços de personalidade do indivíduo:

Nos primeiros anos de vida, a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo: ela forma uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e seu conhecimento, sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência).

Esta formação humana acontece na relação da criança com tudo que a cerca no meio social. Para Vygotski (2006, p. 285, tradução nossa), “[...] a relação da

criança com a realidade circundante é social desde o princípio<sup>10</sup> e essa relação com as coisas do mundo ocorre por meio da ajuda e da relação com outra pessoa. Desde o primeiro ano, a criança é sujeito ativo em suas aprendizagens, estabelece relações e interage com quem está ao seu redor, internaliza os conhecimentos da realidade social, apreende os significados da cultura e estabelece sentido ao mundo. Ela é capaz de aprender na relação com as pessoas e os objetos que possibilitam a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade (SOUZA; MELLO, 2018).

Por conseguinte, a formação da personalidade e da inteligência não ocorre de maneira espontânea, mas é resultado das experiências vividas pela criança “daquilo que experimenta, faz e aprende” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 38). A formação da personalidade é histórica e social e “depende da integração do indivíduo, desde os primeiros momentos de vida, na sociedade, que é repleta de exigências, expectativas e costumes” (BISSOLI, 2014, p. 590).

Desde o nascimento, no convívio social,

[...] aprendemos a ser quem somos com as pessoas com quem convivemos, com a maneira como somos tratados, com aquilo que nos permitem fazer e também com aquilo que não nos permitem, com as experiências que vivemos e como nos sentimos nas relações que os outros – especialmente os adultos – estabelecem conosco e com as relações que estabelecemos com eles. (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 38).

O cérebro humano possui uma plasticidade extraordinária, e “a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes” do homem (MUKHINA, 1996, p. 39). Quando a criança nasce, boa parte da massa encefálica está limpa, pronta para receber aquilo que a experiência e a educação vão proporcionar. Após o nascimento, o cérebro continua a formar-se “de acordo com as condições em que a criança se desenvolve. Essas condições permitem encher as ‘páginas em branco’ e, além disso, influenciam a própria constituição do cérebro” (MUKHINA, 1996, p. 39).

No primeiro ano da infância, o adulto é a figura principal na vida da criança. Ao nascer, o bebê

[...] conta com os reflexos não-condicionados, formas primitivas e inatas de comportamento, de qualquer maneira necessárias para que a criança sobreviva e posteriormente atinja sua maturidade psíquica. A criança nasce com um conjunto de necessidades orgânicas (necessita de oxigênio, de uma determinada temperatura ambiental,

---

<sup>10</sup> [...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio.

de alimentos etc.) e com mecanismos reflexos, destinados a satisfazer essas necessidades. (MUKHINA, 1996, p. 41).

Tais necessidades primárias do bebê precisam ser supridas e isso acontece apenas com a ajuda dos adultos. Nas palavras de Vygotski (2006, p. 285, tradução nossa):

O bebê é incapaz de satisfazer nenhuma sequer de suas necessidades vitais, suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que lhe cuidam. Eles dão-lhe de comer, levam-lhe nos braços, trocam-lhe de postura<sup>11</sup>.

Quando o bebê tem “suas necessidades orgânicas [...] suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias”, o que possibilita ao bebê experimentar “novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são base do desenvolvimento psíquico” (MUKHINA, 1996, p. 78).

Após o nascimento, os momentos de cuidados realizados pelo adulto criam uma relação afetiva/emocional e de dependência para satisfazer as necessidades biológicas (alimentação, sono e higiene) e proporcionar momentos de experiências para conhecer o mundo e, assim, desenvolver as capacidades especificamente humanas. A esse respeito, Luria (2017, p. 27) afirma:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma.

A criança, dependente em decorrência da imaturidade de suas funções biológicas, necessita da colaboração do adulto para sua sobrevivência, tornando, assim, desde seu nascimento, o contato com a realidade circundante socialmente mediado (VYGOTSKI, 2006).

Nessas circunstâncias, o desenvolvimento psicológico infantil só ocorre na relação com o adulto. As pessoas mais experientes “são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (LURIA, 2017, p. 27), que gera uma série de aprendizagens ao longo do tempo e mudanças qualitativas em sua psique. Nessa relação entre o externo (o meio com todas as suas possibilidades

---

<sup>11</sup> El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, le llevan en brazos, le cambian de postura.

materiais e humanas) e o interno (o conteúdo de sua psique), a criança cresce e se desenvolve, e “os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças”, ou seja, há a internalização das condutas e dos conhecimentos historicamente determinados e culturalmente organizados (LURIA, 2017, p.27).

No entendimento de Gomes (2014, p. 820),

O intercâmbio adulto-bebê é mediado pelos objetos, da mesma forma que a sua própria relação com os objetos requer a mediação dos adultos. É este quem apresenta o objeto para a criança, mostra seu funcionamento e suas propriedades e é assim que a cultura vai sendo apresentada à criança suscitando nela novas necessidades.

Antes mesmo de ser capaz de realizar ações com os objetos, a criança pequena se comunica emocionalmente com o responsável que dela cuida. Essa forma de conduta – a comunicação emocional – caracteriza, no primeiro ano, a atividade principal do bebê, “constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação” (FACCI, 2004, p. 67). Porque o bebê ainda não consegue se expressar por meio da fala, ele se comunica com o adulto usando “outras linguagens, como o choro, o sorriso, os movimentos de lançar os braços e o corpo na direção do adulto e dos objetos que deseja, fechar as mãozinhas como se quisesse pegar algo que não alcança” (BISSOLI, 2014, p. 591).

Nessa idade, “a criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por longos períodos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige” (MUKHINA, 1996, p. 48). Isso acontece porque as pessoas e os objetos que estão no seu entorno despertam nela emoções, “como a alegria de alcançá-los ou o prazer do contato físico com o adulto, criando a necessidade de novas impressões” (BISSOLI, 2014, p. 591).

É nos momentos de cuidados que a comunicação emocional ocorre de maneira mais intensa, por meio da relação olho no olho da criança com o adulto. “Essa comunicação acontece no nível da emoção por meio do toque, do tom de voz, do ritmo do cuidado, muito mais do que no nível da compreensão das palavras. Por isso, é chamada de comunicação emocional” (MELLO, 2017, p. 42). No olhar, no choro e nos balbucios emitidos pelo bebê para chamar a atenção do adulto se concretiza a comunicação e são criadas “as bases para o surgimento dos sentimentos sociais mais complexos” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 40).

Os momentos de cuidado se configuram também como momentos de educação, pois não há separação entre cuidar e educar, conforme defende Mello (2017, p. 45): “educamos enquanto cuidamos”.

Os atos de cuidado que realizamos para e com as crianças pequeninhas constituem o próprio processo de educação porque a criança conhece seu corpo e se conhece por meio daquilo que os outros fazem a seu corpo e por meio daquilo que ela mesma vai se tornando capaz de fazer com o corpo. (MELLO, 2017, p. 45).

O cuidar e o educar, no contexto da Educação Infantil, são vistos, em sua unidade, como um modo de formação humana nos primeiros anos de vida (ARRUDA, 2016, p. 67). Os bebês frequentam as creches desde os primeiros meses, fato esse que concede à Educação Infantil um papel decisivo na formação dos pequeninhos que necessitam, nesse momento, de cuidado e de educação para que se desenvolvam plenamente (MONTEAGUDO, 2018; SOUZA; MELLO, 2018). Por meio do ato de cuidar, aquilo que o bebê sente e percebe terá “impacto em seu desenvolvimento como um todo” (CUNHA; COSTA, 2018, p. 72).

Para Arruda (2016, p. 76), falar em

[...] planejamento na Educação Infantil, especialmente dos primeiros meses aos 3 anos, exige pensar em educação e cuidado. Nessa faixa etária, a criança precisa do cuidado e da mediação do adulto para poder aprender e se desenvolver. Isso significa que, no ambiente escolar, a figura do professor se torna imprescindível.

Na relação emocional com o adulto, o bebê desenvolve as primeiras funções dos aparelhos sensoriais, antes mesmo dos movimentos intencionais, como alcançar ou ir em direção a um objeto. Primeiramente, o bebê se concentra nos objetos, dirige a atenção, converge os olhos e contempla o objeto, antes que surjam os movimentos em direção a eles. O adulto é quem cria as condições para que surjam os motivos no bebê para ações que promovem seu desenvolvimento. Conforme explica Elkonin (2009, p. 208):

O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação.

Com o desenvolvimento das capacidades sensoriais, o bebê aprimora seus movimentos com a intenção de conhecer a si mesmo, os outros e o mundo. Nesse

período, a realização de um trabalho pedagógico intencional, consciente das necessidades do bebê, possibilita a evolução dessas ações. Sem esse trabalho, “as crianças permanecem horas a fio sem atividade, satisfazendo-se com a sucção dos dedos e a oscilação monótona do corpo” (ELKONIN, 2009, p. 211).

Do ponto de vista da Teoria histórico-cultural, a atividade pedagógica organiza-se de modo a considerar, por um lado, que o bebê é um ser ativo, capaz de tomar iniciativa e se interessar pelas coisas que estão ao seu redor e, por outro, que suas possibilidades de vivenciar novas experiências são determinadas a partir das condições que encontra em seu ambiente (TARDOS; SZANTO, 2004). Cada ação que a criança vive é intensa e séria, envolve as funções em desenvolvimento e suas emoções e o que importa para ela é o momento que está vivendo. Por isso, é necessário esgotar todas as suas possibilidades atuais que “dependem do estado de desenvolvimento em que se encontra, do entorno sobre o qual pode ter influência e do seu estado psíquico” (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 36).

É no primeiro ano de vida que a criança se habitua a ver, a ouvir, a direcionar o movimento de suas mãos, tornando-se ativa em seu comportamento e em seu desejo de estar em contato com o adulto. Ela assimila a conduta psíquica inicial própria do homem em sua relação com o outro.

De acordo com Gomes (2014, p. 818), entre o sexto e o nono mês, o bebê inicia a manipulação de objetos que antecede a próxima etapa que é o “uso de ferramentas com um fim prático ou instrumental”. A autora acrescenta que em torno dos

[...] sete meses já é possível constatar indícios de uma atividade objetual e, por volta do décimo até o décimo segundo mês, produzem novas formas de comportamento, mais complexas, trata-se do início da utilização de ferramentas. São as primeiras manifestações do intelecto prático ou pensamento instrumental, a criança desenvolve uma atividade orientada a um fim, um pensamento visual-direto, ativo, que ocorre antes da aparição da linguagem oral. (GOMES, 2014, p. 818).

Ao final desse período, a criança passa para uma nova fase, a primeira infância, em que fará novas e grandes conquistas em seu desenvolvimento, como “o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetual e o domínio da linguagem” que são determinantes no processo psíquico infantil (MUKHINA, 1996, p. 104).

Também as premissas para a realização da brincadeira de papéis sociais são constituídas desde os primeiros passos do desenvolvimento do bebê: o

desenvolvimento sensório-motor é base para a manipulação dos objetos e atuação com eles na próxima fase da infância: “sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica”, que é efetivada durante a realização da brincadeira de papéis sociais (ELKONIN, 2009, p. 207).

O primeiro ano de vida é, pois, um pontapé inicial para as grandes descobertas e evoluções que a criança pequena passará no processo de humanização. Após esse ano inicial, uma nova etapa do desenvolvimento se inicia com intensas aprendizagens.

## 2.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE UM A TRÊS ANOS

Ao entrar no segundo ano, a criança passa a ter uma nova atividade principal: a objetal manipulatória. Essa atividade se caracteriza pela “manipulação de objetos e [é] responsável pelo desenvolvimento das neoformações psíquicas do ser humano” (LIMA, 2018, p. 103). O interesse da criança se transfere do adulto para os objetos, “Ela não quer mais qualquer objeto. Quer um determinado objeto do qual se recorda e pelo qual seu comportamento está motivado” (BISSOLI, 2014, p. 591).

A transição para a primeira infância, de acordo com Mukhina (1996, p. 106, grifos no original), proporciona à criança uma nova atitude frente aos objetos que não são apenas instrumentos de manipulação, mas são

**[...] objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social.** A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito.

No início desse período, a criança ainda não se interessa pela função social do objeto, ou seja, não está interessada em saber para que se utiliza tal objeto no cotidiano. Ela está motivada pelos instrumentos apresentados pelos adultos, aqueles que ela pode alcançar autonomamente.

Diante disso, o adulto se preocupa em ofertar uma quantidade variada de materiais que a criança possa manipular e explorar (MELLO; SINGULANI, 2014). E, para que ela aprenda a função social desses objetos, será preciso ela conviver com um modelo de ação para seguir, uma vez que os objetos não indicam a forma de



utilizá-los, e a simples manipulação dos objetos não leva a criança a descobrir a função social de sua utilização.

São os adultos os responsáveis por apresentar os objetos culturalmente construídos para as crianças e ensinar-lhes o modo de uso e os meios de ação com eles. A atividade conjunta da criança com o adulto possibilita o desenvolvimento de ações com os objetos, condição para que a criança aprenda sua função e possa usá-los autonomamente (ELKONIN, 2009).

Juntamente com o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, o andar ereto e o desenvolvimento da linguagem constituem “as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança” (MUKHINA, 1996, p. 104), uma vez que elas permitem maior autonomia para agir de acordo com aquilo que o meio lhe proporciona e de se relacionar com aquilo que o adulto coloca ao seu alcance.

O andar ereto dá à criança mais possibilidades de explorar o mundo ao seu redor e conhecer os objetos. Ela se satisfaz ao dominar seu corpo em uma nova posição e, com o incentivo do adulto, se anima mesmo quando sofre uma queda. Com o tempo ela exercita e aperfeiçoa seu andar, evita desequilíbrios e supera obstáculos mais difíceis. Aprender a andar proporciona para a criança emoções e o contato mais amplo com o mundo, assim ela alcança com mais independência os objetos que deseja. Nas palavras de Mukhina (1996, p. 106), “o caminhar dá maior autonomia à criança, permite-lhe conhecer um número maior de objetos e aprender a manejá-los”.

A linguagem, por sua vez, é outra conquista valiosa para o desenvolvimento infantil nesse período, pois possibilita o processo de comunicação da criança com o adulto e o desenvolvimento do pensamento que ocorrem na realização da atividade objetual manipulatória, constituindo-se, também, como base para a formação de outras funções psíquicas. Mello e Singulani (2014, p. 42) argumentam que

[...] a criança pequenininha pensa na ação, pois não tem palavras ainda para pensar com elas [...] Por isso é que quanto mais a criança pequenininha manipular coisas, espalhar coisas, “fizer bagunça”, mais aprende e forma as bases para a fala e o pensamento verbal – o pensamento com palavras que cria as bases para a imaginação, a autodisciplina, para a comunicação com os outros e consigo mesma.

Segundo Gomes (2014), com o desenvolvimento e a apropriação da linguagem pela criança na primeira infância, são estabelecidas novas relações entre

ela e a realidade social. A palavra passa a ter significado “e esse é que fará a mediação entre a criança, os objetos e as pessoas. Contudo, é importante destacar que tais significados são construídos de forma gradual, não são apropriados integralmente e de uma só vez” (GOMES, 2014, p. 821). Nessa fase, em concordância ainda com a autora, a criança começa a fazer perguntas relacionadas ao significado dos objetos e sabe ordená-los e diferenciá-los, mas não admite que os nomes dos objetos mudem: “a palavra se revela como a qualificação do próprio objeto” (GOMES, 2014, p. 822). A linguagem não se configura como atividade principal na primeira infância, “sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação [...] [com os] objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos” (FACCI, 2004, p. 68).

Na atividade objetal manipulatória, principal responsável pelas mudanças qualitativas da psique infantil na primeira infância, a relação entre o objeto e a ação apresenta três fases de desenvolvimento. A primeira fase é caracterizada pelo uso indiscriminado do objeto: com um objeto ela realiza qualquer ação que já domina, como pegar, levar à boca, arremessar. Na segunda fase, a criança utiliza o objeto para uma função direta, ou seja, começa a imitar o uso social do objeto. E, na terceira fase, a criança utiliza de maneira livre o objeto, mas ela já sabe para que utilizá-lo socialmente (MUKHINA, 1996, p. 108).

Nesse período de desenvolvimento, o interesse da criança, que antes estava ligado à manipulação do objeto pelas suas propriedades físicas, como o peso, o som emitido, o tamanho, a textura, as posições que pode ficar, passa a ser o de saber como usar aquele objeto de acordo com a determinação social. Nas palavras de Mello e Singulani (2014, p. 42), na primeira infância.

O mundo da realidade humana vai se abrindo pouco a pouco para ela: agora interessa usar os objetos para reproduzir ações que vê as pessoas realizando ao seu redor. Essa reprodução ou imitação do uso dos objetos não é ainda o faz-de-conta em que a criança assume papéis sociais, mas é o início desse processo que vai acontecer a partir da idade pré-escolar, isto é, a partir dos três anos.

Como dito anteriormente, as ações das crianças com os objetos vão se formar na interação com os adultos. A criança faz uso de um determinado objeto conforme tenha visto antes esse objeto ser utilizado. Um exemplo apresentado por Elkonin (2009) é do menino que deixa seu brinquedo cair debaixo de um armário e para pegá-lo recorre ao adulto para ajudá-lo. O responsável utiliza um pau para

alcançar o brinquedo e poder retirá-lo debaixo do móvel. A partir de então, a criança sempre passa a recorrer ao instrumento auxiliar (pau) ou pedi-lo para o adulto a fim de retirar seus brinquedos que caíam debaixo do armário.

É característica, nessa fase, a realização de ações sempre com os mesmos objetos que são apresentados pelos adultos. Ou seja, no período da primeira infância, a criança realiza uma ação várias vezes com o mesmo objeto ou brinquedo sem mudar o conteúdo, seus atos são mais estereotipados com os objetos. Mesmo que a criança brinque com uma boneca, por exemplo, e realize uma ação com ela parecendo uma reprodução das ações de uma mãe com o bebê, como dar alimento, por exemplo, a criança desenvolve situações soltas sem uma lógica, ela apenas reproduz ações que aprendeu com uma pessoa mais velha por meio de suas experiências, isto é, de suas ações assimiladas na atividade conjunta. “O típico desta etapa dos jogos é que lhes falta ainda essa continuidade lógica que se registra na vida” (ELKONIN, 2009, p. 229).

A criança, ao acumular cada vez mais objetos diferentes em suas ações, se depara “com um novo modo de assimilar a ação, com uma assimilação mediante a observação das ações dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 222). Quando a criança quer realizar determinadas ações, mas não tem o objeto exatamente igual à realidade, ela então utiliza outro objeto para realizar determinada ação. Diante disso, tem-se a impressão que a criança começa a substituir um objeto por outro. Mas isso ainda não acontece, a criança age com o objeto, mas não o substituiu ludicamente. Nas situações em que isso ocorre, vale “saber qual foi o objeto da ação aprendida pela criança e quais condições para realizá-la” (ELKONIN, 2009, p. 223).

Uma menina tenta calçar os sapatos em uma bola, exemplifica Elkonin (2009), como se ela tivesse substituído a bola pela boneca. A ação da menina, porém, era com os sapatos que muito a agradavam. A bola desempenhava, nesse caso, o papel de condição para realizar uma ação com os sapatos.

Esse exemplo mostra que, nessa fase, a criança “ainda não exerce a transformação lúdica dos objetos, a substituição de certos objetos por outros. Essa capacidade virá mais tarde e é o primeiro passo para a transformação da ação objetal em ação lúdica propriamente dita” (MUKHINA, 1996, p. 116).

A substituição de objetos acontece quando a criança sente “necessidade de complementar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado” (ELKONIN, 2009, p. 224). Iniciando o processo de utilização lúdica do objeto, a

criança realiza a substituição “com os próprios e pequenos punhos” (ELKONIN, 2009, p. 224), ou seja, ela pega um pote vazio e diz está dando de comer, ela não utiliza um objeto para realizar a ação, no que diz respeito ao que está dando de comer, mas diz o que está fazendo e o que está ocorrendo enquanto dá comida a uma boneca, por exemplo. Há a menção pela criança “de estados imaginários da boneca (“ela está doente”), de propriedades dos objetos (“a sopa está quente” [...]), não é outra coisa senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica” (ELKONIN, 2009, p. 224).

Posteriormente, ocorre a substituição de um objeto por outro, em que

[...] as crianças utilizam objetos desprovidos de importância lúdica específica (palitos, seixos, peças de quebra cabeça), como adicionais dos brinquedos temáticos (bonecas, figuras de animais) ou objetos de uso doméstico (cadeiras, tachos, colheres). (ELKONIN, 2009, p. 224).

Nessa fase, a criança substitui um objeto pela ausência do objeto real (MUKHINA, 1996). Qualquer coisa pode se tornar algo para realizar uma ação, como, por exemplo, um bloco de madeira se torna um sabonete para dar banho na boneca. Esse tipo de ação caracteriza a primeira etapa do processo de substituição de um objeto por outro, no curso do desenvolvimento infantil. Nessa etapa, a criança não atribui ao objeto um nome lúdico, ou seja, se ela está usando um bloco de madeira como sabonete para dar banho em uma boneca e alguém a questiona com o que está dando banho, ela não diz que está usando um sabonete, mas sim um bloco de madeira.

De fato, as crianças pequenas utilizam um mesmo objeto para representar diversas coisas, muitas vezes sem nenhuma semelhança ou lembrando muito pouco a realidade. Basta ser “suficiente executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Ainda não é preciso que exista semelhança de cor, tamanho, forma e outras características” (ELKONIN, 2009, p. 226). O que importa na ação é que esses objetos sirvam de complemento de outro que não se tem ali no momento.

Só posteriormente, no caminhar de seu desenvolvimento, na idade pré-escolar, a criança passa para a etapa seguinte, nomeando o objeto de acordo com seu significado lúdico, falando o nome em consonância com a ação que realiza e não o que o objeto representa na realidade.

Conforme a criança adquire experiências, suas ações com os objetos evoluem; ela começa a fazer dois tipos de transferências. Primeiro, ela aprende uma determinada ação, como, por exemplo, pentear os cabelos: a criança realiza essa ação nela mesma, depois faz isso em seus brinquedos. Na segunda transferência, ela executa a mesma ação de pentear os cabelos, mas utiliza agora outro objeto, como uma régua e penteia seus brinquedos. A primeira ação foi de manipulação do pente; e a segunda ação, a manipulação foi dos seus brinquedos (ELKONIN, 2009).

Nem todas as ações, porém, têm o mesmo valor no seu desenvolvimento psíquico. “Entre as ações que a criança assimila na primeira infância, as mais importantes para o seu desenvolvimento psíquico são as correlativas e as instrumentais” (MUKHINA, 1996, p. 110).

As ações correlativas são aquelas que estabelecem “uma relação espacial recíproca entre dois ou mais objetos (ou entre suas partes)” (MUKHINA, 1996, p. 110). Para realizar essas ações, a criança considera as propriedades dos objetos, a fim de obter um resultado em sua ação com eles. Por exemplo, ao tentar montar uma pirâmide com argolas, a criança precisa escolher as peças iguais ou que sejam correspondentes e colocá-las em ordem para formar a estrutura. Esse resultado não é obtido pela criança por si mesma, mas o adulto é responsável por ajudar e mostrar a ela como agir, para que, assim, as ações sejam por ela assimiladas e lhe permitam a repetição dessas ações sem ajuda do outro mais experiente. Nesse tipo de ajuda, o adulto corrige os erros que a criança teve no momento da montagem da pirâmide de argolas e apresenta a maneira correta de posicionar cada uma das peças (MUKHINA, 1996). Após a intervenção do adulto, a criança realizará a mesma ação utilizando diferentes critérios que deduz das orientações recebidas do adulto:

Em um caso, a criança vai desarmando a pirâmide e lembrando como colocou cada argola, de modo que ao armá-la respeitará a mesma ordem, no sentido inverso. Em outros casos, a criança experimenta, observa os erros cometidos e os corrige; num terceiro caso, seleciona as argolas adequadas com o olhar e passa a introduzi-las no eixo em ordem. (MUKHINA, 1996, p. 110).

Nas ações instrumentais, a criança “se serve de uma ferramenta – um instrumento – para agir sobre outro objeto” (MUKHINA, 1996, p. 111). A utilização de ferramentas mais elementares, como a colher, a xícara e o lápis, permite que a criança realize ações variadas que somente com as mãos não seriam possíveis. “A

ferramenta entra na categoria de intermediária entre a mão da criança e os objetos sobre os quais age” (MUKHINA, 1996, p. 111).

A ação realizada com uma ferramenta é distinta da ação realizada com as mãos. Os movimentos realizados com a ferramenta são mais complexos, caracterizando uma tarefa inicialmente mais difícil para a criança, pois é necessária a reorganização dos movimentos que naturalmente fazia com as mãos. Por exemplo, a trajetória de levar comida à boca com a colher requer um equilíbrio e um direcionamento da colher em linha reta até chegar à boca, diferente do movimento de levar comida à boca diretamente com as mãos.

Essas ações instrumentais realizadas pela criança também são assimiladas com a orientação do adulto. A criança as realiza com determinado objeto de acordo com o que o adulto lhe ensinou: ele mostra, dirige e chama a atenção para o resultado das ações com os objetos (MUKHINA, 1996).

[...] a assimilação das ações instrumentais não ocorre imediatamente; ela passa por várias etapas. Na primeira etapa, o instrumento é para a criança somente a prolongação de sua própria mão e ela tenta manejar o instrumento como se fosse a mão. [...] Na etapa seguinte, a criança começa a se orientar para a próxima relação entre o instrumento e o objeto sobre o qual incide a ação. [...] O resultado definitivo só se alcança quando a mão se adapta bem às propriedades do instrumento; surge então a ação instrumental. (MUKHINA, 1996, p. 113).

As ações correlativas e as instrumentais têm papel essencial no desenvolvimento psíquico na primeira infância, visto que ativam funções que fazem com que as crianças assimilem as ações aprendidas com os adultos e ajam independentemente com os objetos culturais evoluindo em seu desenvolvimento.

Além dessas ações, na primeira infância, a criança inicia a reprodução de ações próprias dos adultos, mas ainda não incorporam o papel destes. A constituição do papel ainda é ausente na brincadeira objetal manipulatória na primeira infância (MUKHINA, 1996). Ela pode atribuir o nome do adulto, mas ainda não é o papel, é uma comparação daquilo que ela faz com aquilo que o adulto faz e a busca de semelhança entre as ações. De acordo com Elkonin (2009, p. 227),

Ao adjudicar-se um nome próprio e ressaltar as suas próprias ações, por um lado, e ao encontrar semelhança entre seus atos e os atos dos adultos, o que se manifesta pela adoção de um nome próprio sugerido, por outro lado, prepara-se para o aparecimento do papel no jogo. Só no final dos primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios de papel [...].

O jogo, então, tem sua origem já na primeira infância, dentro da atividade objetal manipulatória na realização de ações com objetos específicos, como os brinquedos e “aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea”. (ELKONIN, 2009, p. 23). É nas situações realizadas conjuntamente com os adultos que a criança assimila certas ações e as reproduz autonomamente (MUKHINA, 1996).

Segundo Lima (2018, p. 106), “a partir da atividade objetal, a criança apresenta o surgimento de novas formas de atividade importantes ao desenvolvimento futuro da personalidade e da consciência humana”, dentre elas os jogos e as formas produtivas da ação, como o desenho, a modelagem e a construção (MUKHINA, 1996).

Na relação da criança com os objetos, ela aprende, e esse aprendizado conduz ao desenvolvimento. Isso ocorre quando as crianças são ativas nas situações do cotidiano e esse processo é intensificado por meio da organização do espaço, do tempo e das relações entre as crianças e o meio. A criança pequena se encontra em um momento de conhecer e de descobrir o mundo, a liberdade para movimentar-se e realizar ações autônomas são meios de experimentar suas possibilidades já desenvolvidas. Para isso, a criança “tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupas que não atrapalhem, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem” (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 41).

Isso implica a organização de um entorno estimulante em função da criança, [...] Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa [...] todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a auto-estima da criança. [...] a observação e a valoração dessa atividade autônoma (motricidade livre, manipulação, investigação, iniciativas da criança nas suas relações com os adultos) induzem ao respeito no adulto que se encarrega de cuidar da criança. (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 45).

O modo como o espaço da sala de referência das crianças menores de três anos de idade é organizada interfere nas condições básicas para o desencadeamento da brincadeira objetal manipulatória, despertando interesses, e, em última instância, afetando o desenvolvimento. Os brinquedos e materiais oferecidos às crianças favorecem e enriquecem as experiências infantis. Considerar o espaço como promotor de desenvolvimento, leva em consideração que as

crianças necessitam dos cuidados articulados com a educação (MELLO; SINGULANI, 2014).

Segundo Mello e Singulani (2014, p. 44), o professor organiza o ambiente de maneira que as crianças tenham

[...] um amplo contato com os bens culturais, a realização de atividades significativas que favoreçam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] assim como o estabelecimento de uma relação humanizadora da professora com as crianças, e das crianças com seus pares que favoreça a relação de todos com a cultura.

Nesse contexto, organizar intencionalmente o espaço possibilita a promoção de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio do acesso “à cultura historicamente acumulada e projetando-se à humanização na infância” (ARRUDA, 2016, p. 86). Além disso, a organização do espaço de forma intencional contribui para o envolvimento da criança em uma atividade autônoma, pois ela depende do adulto para poder se relacionar com os objetos e as pessoas que estão a sua volta “com vistas a oferecer possibilidades diversas de atividade e de aprendizagem às crianças” (ARRUDA, 2016, p. 81).

Na concepção de Monteagudo (2018), as condições propícias para a educação e o cuidado das crianças pequenas implicam organizar os espaços, proporcionando um contato amplo dos pequeninhos com os objetos da cultura. O espaço determina a forma como as crianças desde muito pequenas irão se desenvolver. Além disso, quando adequado à realização de experiências, possibilita a formação da inteligência e da personalidade, dependendo do lugar que as crianças ocupam durante as experiências, “do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam” (MELLO, 2017, p. 42).

Os três primeiros anos de vida são cruciais para a humanização da criança, pois, nesse período, ela “apresenta as máximas potencialidades de formação das qualidades e capacidades psíquicas necessárias para o desenvolvimento da personalidade infantil” (LIMA, 2018, p. 92). Por isso, a relevância de valorizar a primeira infância e promover “condições necessárias ao seu desenvolvimento por meio de atividades educativas que favoreçam a formação das capacidades psíquicas, cognitivas, sociais e afetivas da criança” (LIMA, 2018, p. 92). O desenvolvimento dessas capacidades é resultado das “condições concretas de vida



e educação e, portanto, depende do tempo e do espaço em que as crianças vivem e do acesso à cultura que elas têm” (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69).

Nessa seção, foi apresentado o desenvolvimento da criança do nascimento até três anos de idade, refletindo sobre as atividades principais de cada período: a comunicação emocional, do nascimento até um ano, e a objetal manipulatória, de um a três anos. Na próxima seção, foi discutido o desenvolvimento da criança pré-escolar em sua atividade principal que é a brincadeira de papéis sociais.

### **3 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E SEU PAPEL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Nesta seção, foi discutido o desenvolvimento da criança pré-escolar em sua atividade principal, a brincadeira de papéis sociais. Busca-se compreender de que forma a brincadeira atua no desenvolvimento infantil e como a criança transforma os papéis sociais e os objetos culturais em elementos que constituem sua brincadeira, que possui papel decisivo na formação humana na infância.

A formação humana de cada sujeito ocorre, desde a mais tenra idade, a partir do momento em que a criança é inserida na sociedade e se apropria dos fenômenos criados pela humanidade. Historicamente, ao longo dos tempos, os homens se adaptaram às condições dadas pela natureza e criaram meios de intervir sobre ela a partir de sua ação. Daí decorreram as aquisições da evolução humana que são transmitidas de geração em geração e garantem a continuidade do processo histórico e cultural da humanidade.

Em seu desenvolvimento ontológico, por meio da atividade criadora e produtiva, o homem adapta-se à natureza e modifica-a ao produzir seus bens materiais e imateriais com a finalidade de sanar suas necessidades e, deste modo, desenvolve a cultura e o conhecimento humano. A criança quando se apropria desses saberes elaborados pelos homens, torna-se humana, isto é, em suas relações, aprende a ser humana, e aprende isso em sua atividade, própria de cada idade, no processo de educação (LEONTIEV, 1978). E esse processo se repete de geração a geração.

Nesse processo de apropriação dos saberes elaborados historicamente pela humanidade, as crianças inserem-se em um mundo de objetos e fenômenos da cultura humana própria das gerações que antecederam a sua. A apropriação dessas riquezas, criadas antes de seu nascimento, acontece na participação da criança nas atividades realizadas com os demais sujeitos sociais de sua convivência, que proporcionam o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas (LEONTIEV, 1978).

Dentre essas qualidades [aptidões] humanas formadas, apropriadas e desenvolvidas socialmente, estão: apreciação estética, valores morais, emoções, capacidades de recordação e de atenção voluntária, tipos de percepção voluntária, diferentes formas de

linguagem e de pensamento, imaginação, sentimentos, capacidades de planejamento e de representação simbólica, dentre outras (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 69).

Essas capacidades tipicamente humanas não são, pois, herdadas biologicamente, mas apropriadas a partir do momento em que o sujeito entra “em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 1978, p. 272). A formação da inteligência e da personalidade humana é resultado das “atividades realizadas pelo homem, em todos os ambientes nos quais ele interage [...]; por meio delas, ele assimila a herança social (cultura) das gerações que o precederam e estabelece as relações com o outro” (SENA, 2018, p. 15).

Nessa relação, a criança aprende a agir conforme com as experiências adquiridas no convívio social com os outros sujeitos e com os valores culturais que permeiam sua existência. Dentre as atividades humanizadoras, realizadas nesse contexto de vida das crianças pequenas, a brincadeira de papéis sociais tem papel fundamental em seu desenvolvimento,

[...] tendo em vista que essa atividade proporciona a elas a possibilidade de se relacionarem com a cultura humana, isto é, se apropriarem das objetivações materiais e imateriais existentes no gênero humano e, concomitantemente, se apropriar das próprias relações que os homens mantêm entre si e com tais objetivações. (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016, p. 237).

Essa fase é própria das crianças a partir dos três anos de idade, que, como é afirmado anteriormente, entram em uma nova fase da infância: a idade pré-escolar. De acordo com os pressupostos da Teoria histórico-cultural, essa fase estende-se, aproximadamente, dos três aos sete anos de idade e a brincadeira de papéis sociais passa a ser a atividade principal da criança pré-escolar, que irá governar o processo de desenvolvimento infantil. Essa é a atividade por meio da qual ocorrem as principais mudanças nos processos psíquicos e nos traços de personalidade próprios dessa idade (LEONTIEV, 1978).

Nas palavras de Mello (2007, p. 97), na brincadeira de papéis sociais “são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência”. Dito de outra maneira, a brincadeira de papéis sociais se configura como “uma forma peculiar e específica da atividade humana

pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade e se desenvolvem como personalidade” (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, 295).

A brincadeira de papéis sociais, como a atividade principal das crianças pré-escolares, ao estabelecer conexões que provocam as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil, preparam as crianças para uma nova e mais elevada fase de desenvolvimento (LEONTIEV, 2017). Ela é a “atividade que melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas” (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p. 296).

Para Vigotski (2008, p. 24), quando se fala de brincadeira e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais:

[...] a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar.

O surgimento da brincadeira de papéis sociais, em sua forma simplificada, ocorre no final da primeira infância, a partir do momento em que a criança aprende a usar os objetos segundo seu significado social. Nas palavras de Leontiev (2017, p. 59), a idade pré-escolar se caracteriza por um

[...] período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles.

Na relação da criança com os adultos e em sua ação com os objetos culturais, começam a surgir representações de atividades da vida adulta, mas essas representações ainda não apresentam uma sequência lógica como na vida real, são ações estereotipadas com os objetos. O surgimento da brincadeira de papéis sociais está condicionado à mudança das necessidades da criança, que passa a se interessar, na idade pré-escolar, pelas ações dos adultos em suas reais relações sociais que se tornam elementos centrais para o desenvolvimento da brincadeira (VIGOTSKI, 2008; ELKONIN 2009).

Em outros termos, a brincadeira de papéis sociais surge na relação da criança com os adultos, o que oportuniza a criação da necessidade de agir como eles, de realizar as ações como os adultos fazem. Quando ela representa um papel, imita as ações como o adulto, segue as regras de comportamento e utiliza os objetos e os brinquedos para substituir os instrumentos usados pela pessoa de referência (MUKHINA, 1996).

É nessa fase do desenvolvimento do pré-escolar que “emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente” na criança (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Ela deseja atuar com determinados instrumentos e operar situações da mesma forma como fazem os adultos: “quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2017, p. 121). Então, ela cria situações para satisfazer seus desejos imediatos. Por exemplo, a menina brinca com a boneca como se fosse sua filha, pois ela não pode ser mãe de verdade, mas pode imitar as ações da mãe com sua boneca. É, pois, na brincadeira de papéis sociais, que a criança encontra o meio mais adequado de satisfazer a necessidade de ser como o adulto e realizar as ações que ele realiza, ou seja, um meio de satisfazer seus desejos que não podem ser realizados imediatamente.

Em outros termos, quando a criança deseja ser como o adulto, ela encontra na brincadeira uma forma de satisfazer a sua vontade e age da mesma forma que os adultos. Como ainda não é capaz de realizar determinadas ações, encontra na brincadeira essa satisfação de ser quem ela não é, interpretando papéis. Por não ser capaz de realizar certas ações, realiza um tipo de substituição, os objetos que são acessíveis a ela se transformam naquilo que ela deseja ser naquele momento.

Na primeira infância, a criança necessita que seus desejos sejam realizados imediatamente. Nas palavras de Vigotski (2008, p. 25) “O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias”. A brincadeira de papéis sociais dá condições para que o desejo da criança realizar as ações adultas se concretize, não no plano real, mas por meio da realização de uma situação imaginária e ilusória; por essa via, ela satisfaz seus desejos. Esses desejos têm um cunho afetivo, pois “a

criança tem consciência de suas relações com os adultos, [e] reage a eles com afeto” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Mas isso não significa que a criança compreenda os motivos pelos quais a brincadeira de papéis sociais acontece, ela faz isso de forma não consciente, portanto, “ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 26). Entretanto, na brincadeira de papéis sociais, a criança toma consciência das ações que os adultos realizam com os objetos e as funções que esses têm na sociedade. De acordo com Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 363):

[...] comunicando-se e convivendo com os adultos, a criança reproduz relações sociais e de trabalho na brincadeira de papéis, resolvendo a contradição entre a necessidade de conhecer e usar os objetos do mundo – tal como os adultos fazem – e os limites que lhe são impostos para reproduzir tais ações.

Na brincadeira de papéis sociais, a criança penetra no universo adulto não apenas imitando-o,

[...] mas reproduz em si e para si as relações que percebe ao seu redor: desenvolve a linguagem oral, a imaginação, a sociabilidade, a personalidade, aprende a controlar a própria conduta, dentre outras funções psíquicas e atitudes que representam condição para o seu desenvolvimento futuro, enfim, para o seu processo de humanização (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012, p. 71).

Reproduzir papéis sociais no momento em que brinca proporciona à criança a compreensão das ações adultas e a apropriação do comportamento tipicamente humano (MUKHINA, 1996); assim como “o trabalho é a forma específica e superior de manifestação da atividade humana [...] o jogo é a forma específica de manifestação da atividade humana na criança”. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, 295).

É a partir “das condições de vida da criança em sociedade” que a brincadeira de papéis sociais configura-se como atividade humana, desenvolvida na relação da criança com o meio social e cultural (ELKONIN, 2009, p. 36). Em outros termos, a brincadeira é uma atividade humana, criada pela criança a partir daquilo que ela recebe e percebe do mundo por meio de sua relação com as pessoas e os objetos da cultura, sendo responsável por mudanças significativas no processo de desenvolvimento humano (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016).

Segundo Elkonin (1987, p. 93, tradução nossa), “Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua

atividade não lúdica, é introduzida na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto<sup>12</sup>. Ou seja, ao assumir o papel do adulto na brincadeira, a criança assume determinadas funções e normas sociais, seguindo regras de comportamento que a elevam para um nível superior de desenvolvimento (ELKONIN, 1987) e lhe possibilitam controlar sua vontade e sua conduta. Enquanto brinca, ela “amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece” (MELLO, 2007, p. 97).

Enquanto a criança desenvolve a brincadeira de papéis sociais, reproduzindo os papéis advindos do meio social, ela

[...] aprende a ser e a agir no mundo, interagindo com as coisas e com as pessoas, pois é a partir das ações objetivas realizadas em tal atividade que ela estruturará e ampliará seus processos psíquicos internos, provocando mudanças qualitativas na formação de sua personalidade. (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016, p. 246).

A brincadeira de papéis sociais é, pois, uma atividade que está diretamente relacionada ao desenvolvimento psíquico infantil, tendo nele papel crucial, pois aquilo que se concretiza na infância acompanha o sujeito até a idade adulta (ELKONIN, 1987). Dessa forma, o período pré-escolar é o período mais intenso do desenvolvimento humano, em que o sujeito desenvolve “[...] diversas capacidades práticas, intelectuais e artísticas<sup>13</sup> [...]” (ZAPOROZHETS, 1980, p. 69, tradução nossa), sendo uma etapa que marca profundamente o desenvolvimento da criança em sua trajetória para o futuro quando a criança torna-se um adulto.

A brincadeira de papéis sociais tem, portanto, função humanizadora, proporcionando à criança a possibilidade de apropriar-se da cultura elaborada ao longo dos tempos e compreender as relações humanas, por meio das quais vivencia “conscientemente as regras sociais da vida real”, o que a torna preparada para a vida em sociedade (PRESTES, 2016, p. 31).

Ao criar a brincadeira de papéis sociais, a criança encontra “um espaço em que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído” (PRESTES, 2016, p. 29). A brincadeira de papéis sociais não é um passatempo, mas uma atividade capaz de proporcionar à criança aprendizado e desenvolvimento, atuando diretamente na formação

---

<sup>12</sup> A través del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto.

<sup>13</sup> [...] diversas capacidades practicas, intelectuales y artísticas [...].

humana. O adulto tem papel preponderante nesse desenvolvimento, pois o interesse da criança pelo mundo dos adultos é despertado pelo próprio adulto e, se a criança não tem o desejo de interpretar papéis como de mãe, pai, babá, motorista, enfim, papéis presentes no cotidiano, a brincadeira de papéis sociais não é criada e nem desenvolvida pela criança (MUKHINA, 1996, p. 48).

De acordo com Vigotski (2008), durante o processo de desenvolvimento infantil, a criança tem certas necessidades, que vão se diferenciando ao longo de todo esse processo. Assim, “O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

### 3.1 A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

As funções psíquicas superiores, aptidões tipicamente humanas, são formadas e concretizadas no sujeito “por meio das apropriações vivenciadas a partir da mediação das relações sociais, da linguagem e da atividade especificamente humana” (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016, p. 235).

As relações sociais estabelecidas e as ações desempenhadas pelas crianças em seu contexto provocam mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento psíquico, porém não são todas essas relações e ações que são significativas para a promoção de desenvolvimento, mas algumas mais específicas, ou seja, a atividade principal de cada fase da infância, e, no caso da idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais (MARCOLINO, 2017, p. 155). “A natureza social da inteligência e da personalidade é construída na atividade”, em especial, a brincadeira de papéis sociais “se constitui como a melhor forma da criança se relacionar com a realidade para apropriar-se da cultura e desenvolver funções psíquicas superiores” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 364).

Esse processo, que se inicia aos três anos de idade, traz para a criança um novo momento no desenvolvimento de sua personalidade; ela passa por uma transformação que é “marcada por uma nova formação central: a descoberta de si mesma como sujeito, a formação da própria identidade”, condição que pode ser



expressa pela busca de independência para realizar suas atividades sem a ajuda dos adultos (BISSOLI, 2014, p. 593).

A inserção da criança no ambiente social ganha, aos poucos, maior amplitude e, com isso, as possibilidades de sua ação no mundo se ampliam, se diversificam gerando em seu psiquismo mudanças qualitativas que ocorrem em consequência do desenvolvimento de processos psicológicos superiores inseridos no desenvolvimento cultural do ser humano.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores – atenção voluntária, memória lógica, etc. -, e os “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho” (VYGOTSKI, 2000, p. 29)<sup>14</sup> embora constituam linhas diferentes de fenômenos, unem-se indissoluvelmente, constituindo os “processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 29)<sup>15</sup>.

Em seu movimento, “a formação e o desenvolvimento dos processos psicológicos (como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a imaginação) [...] acontece sempre como um sistema articulado” (MARCOLINO, 2017, p. 154). As funções psíquicas superiores não se desenvolvem separadamente, uma a uma, mas sua formação acontece concomitantemente. Há aquelas que, em um determinado momento, estão em primeiro plano, isto é, a todo vapor no desenvolvimento; e aquelas que são secundárias e se desenvolvem em segundo plano, em um ritmo mais lento. Essas secundárias em outro momento passarão a ser primárias, e as primárias se tornarão secundárias no processo de desenvolvimento (MARCOLINO, 2017).

É, então, no interior desse processo que a personalidade constitui-se a partir do desenvolvimento de distintas funções psíquicas superiores, que conformam um sistema integrado e dão origem a uma maneira particular de cada sujeito agir no mundo. E, à medida que a personalidade vai se constituindo, o sujeito passa a ter “consciência de suas possibilidades, dos motivos de sua conduta, e acima de tudo, pode dominar ativamente seu comportamento” (BISSOLI, 2014, p. 590).

---

<sup>14</sup> [...] procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y de pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; [...]

<sup>15</sup> [...] procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

No que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento das condutas superiores da criança, a brincadeira de papéis sociais tem papel crucial, pois, ao reproduzir tais papéis, são estruturadas funções psíquicas superiores tais como a percepção, a memória, a imaginação, a linguagem, o pensamento, tornando-se “atividade orientadora das mais sofisticadas revoluções no desenvolvimento da inteligência e da personalidade dos três aos seis anos” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 362).

Mais especificamente, na brincadeira de papéis sociais, diversas capacidades são ativadas e aperfeiçoadas, tais como:

[...] a percepção semântica do mundo, que permite que ela compreenda a realidade de maneira integrada; a memória desenvolvida; o pensamento verbalizado; a linguagem intelectualizada; a atenção cada vez mais concentrada, que a libera das reações a todo e qualquer estímulo presente em seu campo perceptivo; a possibilidade de realizar ações com objetivos indiretos; a representação simbólica, que permite o uso de objetos substitutivos para representar objetos reais; a consciência, primeiro afetiva e cada vez mais racional de si como pessoa que, além de realizar ações, também participa de relações como um “eu social” (Bozhovich, 1987, p. 264); a subordinação de motivos, que permite que a criança hierarquize suas ações e atue segundo essa hierarquização; a formação de instâncias éticas internas (Vygotski, 1932/2013b), que possibilitam que a criança diferencie o querer do dever e, no jogo, atue conforme as regras, apropriando-se das normas e valores sociais (BISSOLI, 2014, p. 593).

Essas capacidades são formadas quando a criança encontra um ambiente que proporciona uma organização adequada de vida que oferece experiências significativas a serem vivenciadas desde o nascimento (BISSOLI, 2014). A brincadeira de papéis sociais, como atividade principal dos pré-escolares, ativa essas funções que promovem o desenvolvimento infantil; ela possibilita à criança se relacionar com a produção cultural humana construída social e historicamente, permitindo, com isso, a apropriação dos bens materiais e imateriais próprios da humanidade (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016)

Como referido anteriormente, em nenhum momento do desenvolvimento infantil as funções psíquicas se desenvolvem “de forma completamente regular e por igual. Sempre algum aspecto da vida mental do sujeito se desenvolve mais rapidamente e outros, mais devagar” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Cada função psíquica tem um período propício para se desenvolver e se desenvolve de acordo com as particularidades e as necessidades de desenvolvimento de cada indivíduo.

“Uma determinada função passa para o primeiro plano. Transcorrido o ciclo correspondente de desenvolvimento, desloca-se para o segundo, e outra função se apresenta no primeiro plano” (VIGOTSKI, 2018, p. 26).

Entre as funções psíquicas que aparecem na idade pré-escolar, manifestada na brincadeira de papéis sociais, “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” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Segundo Prestes (2016, p. 35), a imaginação “é a neoformação que surge nessa atividade, na ação da criança com objetos aos quais ela atribui novos significados”.

Ao assumir os papéis sociais e dar novos significados aos objetos na brincadeira, a criança desenvolve sua imaginação, que se constitui a partir da realidade e das experiências vividas pelo sujeito. Por isso é que, ao contrário do que se pensa, a imaginação é muito mais fértil na idade adulta do que na infância, por conta dessa carga de experiências que o adulto adquiriu ao longo da vida. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 22),

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Pelo fato de a criança ter essa carga de experiências ainda pequena, Vigotski enfatiza a “necessidade de ampliar a experiência da criança caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Quanto mais coisas ela conhece e sente do mundo, “mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Por meio da situação imaginária criada na brincadeira de papéis sociais, a criança assimila de maneira mais eficaz e mais rápida as ações que lhes são postas. Mukhina (1996) exemplifica isso com crianças de quatro anos, para quem foi dada a tarefa de ficar imóvel por um período. Mesmo elas sendo capazes de compreender a ação, não conseguiram realizá-la. No entanto, quando lhes foi dada a mesma tarefa em uma ação de brincadeira, as quais deveriam ser sentinelas, elas puderam realizar a ação de maneira eficiente. Segundo Vigotski (2008), na brincadeira de papéis sociais, a criança cria uma situação imaginária, e essa situação imaginária

contém regras, as quais são provenientes da realidade da criança, “se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Quando a criança segue as regras dos papéis assumidos na brincadeira, ela percebe a necessidade de controlar sua própria conduta de acordo com essas regras sociais. Isso a ajuda a refletir sobre seu próprio comportamento ao comparar com o modelo de alguém de sua realidade enquanto brinca. Assim, ela assimila “outras formas de ser e organizar seu comportamento, desenvolvendo seu pensamento e sua consciência” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 365). Ao tomar consciência das regras sociais, a criança se autoeduca e controla sua vontade, pois mesmo que queira fazer o que deseja na brincadeira, ela precisa seguir as regras que são impostas pelos próprios objetos ou parceiros da brincadeira (PRESTES, 2016, p. 35).

No momento em que a criança brinca, são ativadas, por exemplo, sua atenção e sua memória, pois na brincadeira ela “se concentra melhor e lembra mais coisas”, as situações que o jogo provoca obriga a criança “a concentrar-se nos objetos presentes na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta” (MUKHINA, 1996, p. 164). Para que a criança possa participar da brincadeira precisa estar atenta ao que ocorre na situação lúdica e lembrar das regras do jogo. Quando ela não acompanha o movimento da brincadeira, acaba sendo tirada da situação (MUKHINA, 1996). Ao recordar as regras e mesmo um tema para brincar a partir de sua experiência, a criança ativa a memória, que “permite a ela agir com base em suas recordações (voluntárias) e não apenas no que vê” (SENA; GUIMARÃES, 2018, p. 42).

Na idade pré-escolar, a criança já tem o domínio da linguagem e necessita se comunicar com o outro para desenvolver seus papéis. De acordo com Mukhina (1996, p. 165)

[...] a criança que não consegue expressar claramente seu desejo durante o jogo, que não é capaz de compreender as instruções verbais dos demais, é uma carga para os companheiros. A necessidade de comunicar-se com os companheiros estimula a linguagem coerente.

Por meio das regras determinadas e seguidas na brincadeira, a criança consegue ativar uma série de funções. Ao se apropriar dos papéis dos adultos, ela

age além de sua idade, isso faz com ela ative tais funções para que possa agir acima de seu comportamento habitual. Neste sentido, Vigotski (2008, p. 35) explica:

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Em outros termos, as ações realizadas pelas crianças no plano do imaginário, durante a brincadeira, coloca-as em um 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” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Desse modo, a brincadeira de papéis sociais é a atividade fundamental na formação da inteligência e da personalidade dos pequenos, em especial, na Educação Infantil, “porque ativa a formação e o aperfeiçoamento de capacidades psicológicas em níveis qualitativamente superiores” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 371). Quando a criança representa um papel social da vida adulta “sua memória, atenção, percepção e imaginação ativam-se e, nessa mobilização, se sofisticam, redimensionando os modos de pensar, sentir e agir da criança” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 371).

O curso do desenvolvimento infantil é orientado a partir das mediações de qualidade, neste caso, nas intervenções feitas pelos adultos nas atividades das crianças, sobretudo na brincadeira de papéis sociais. Na proporção que se preparam as condições para a realização da brincadeira de papéis sociais “possibilita-se que os processos psíquicos e da personalidade se reorganizem e tomem formas qualitativamente superiores” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

### 3.2 O DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Para Elkonin (2009), a brincadeira de papéis sociais é a atividade mais evoluída e fundamental na vida da criança pré-escolar. Em sua forma mais evoluída, a brincadeira de papéis sociais tem como base “as relações que as pessoas

estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem” (ELKONIN, 2009, p. 34). Portanto, o que caracteriza a brincadeira de papéis sociais são os personagens reais da sociedade que são representados pelas crianças por meio de suas imitações.

Em suas pesquisas, Elkonin (2009) concluiu que na brincadeira das crianças pré-escolares o que se caracteriza como principal é o papel assumido. No momento em que as crianças brincam, elas se transformam em muitos personagens da realidade que ela vivencia. Também transforma os objetos culturais que lhes são acessíveis naquilo que precisam para aperfeiçoar sua ação. Sully, citado por Elkonin (2009, p. 03), explica que

“A essência do jogo infantil consiste na interpretação de algum papel” e “descobrimos aqui o que talvez constitua a característica mais interessante do jogo infantil: a transformação dos objetos mais insignificantes e pouco prováveis em verdadeiros seres vivos”.

Sully (*apud* ELKONIN, 2009, p. 25) explica ainda que “a origem do jogo está no anseio de pôr em prática uma idéia atraente”, ou seja, a criança resolve brincar de algo que chama sua atenção em sua experiência. Ao presenciar uma situação cotidiana e ter diante de si alguns objetos, ela pode ter a ideia de brincar de alguma situação do dia a dia, como, por exemplo, de loja. Ela pode ter em mãos materiais que nem um pouco lembram o ambiente de uma loja, como areia, pedrinhas e conchas. O que é possível concluir é que os objetos são uma condição secundária para a brincadeira acontecer, o que atrai a criança são os papéis que ela irá desempenhar na brincadeira de loja, como os vendedores e os clientes.

Vigotski (2008, p. 30) afirma que “na brincadeira, contudo, os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê”. Em outros termos, para ela, o objeto percebido não tem um valor em si, ele não vale o que de fato representa na realidade com sua função social. O que importa é a ação que ela quer representar com ele. Na brincadeira de papéis sociais,

[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê. Parece-me que essa fórmula transmite com precisão aquilo que ocorre na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas. (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Nesta fase, os objetos criam vida e novas funções, um pedaço de madeira pode ser uma boneca, um cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo. Há, então, a separação da ideia do objeto. Esse processo de separação do sentido e significado do objeto é complexo para a criança e a brincadeira auxilia nessa transição (VIGOTSKI, 2008).

Como foi dito anteriormente, quando a criança resolve brincar, ela o faz pelo desejo de ser o adulto. Então, nesse momento, ela incorpora os papéis a fim de satisfazer essa necessidade, mesmo que o faça inconscientemente. Os objetos entram como suporte para que a atividade torne-se possível e cumpra seu papel formador. “Ao representar um papel, transmuda em sua imaginação tudo quanto a rodeia, e isso adquire o aspecto e o sentido de que, no momento dado, essa representação necessita” (SULLY *apud* ELKONIN, 2009, p. 25).

Elkonin (2009, p. 28 – 29) define alguns aspectos que organizam a estrutura da brincadeira de papéis sociais. O primeiro são os papéis que as crianças assumem: quando elas se organizam sua brincadeira, cada uma será um personagem do meio social que fará a brincadeira acontecer. O segundo aspecto diz respeito às “ações lúdicas de caráter sintético e abreviado mediante as quais as crianças interpretam os papéis adotados e estabelecem relações recíprocas”. O terceiro é o emprego lúdico dos objetos, ou seja, a substituição do significado real dos objetos para complementar a ação. E, por fim, “as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas com que se orienta o transcurso do jogo”.

Esses aspectos caracterizam todo o desenvolvimento da brincadeira pelas crianças, mas o papel social assumido é o aspecto central que irá conduzir as demais ações. Esse papel determina o caminhar da brincadeira de papéis sociais, e os objetos são meios utilizados para realizar a ação, tornando-a mais parecida com o real. A atividade que incorpora um personagem e utiliza objetos dando a eles novos significados é denominada por Mukhina (1996) de atividade lúdica: a criança “realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro [...] Na atividade lúdica, o pré-escolar assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel” (MUKHINA, 1996, p. 156).

Os papéis sociais assumidos durante a brincadeira de papéis sociais são representações da realidade em que a criança está inserida, e isso “converte-se em argumento do jogo dramático. Quanto mais ampla for a realidade que as crianças

conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (MUKHINA, 1996, p. 157). Em outras palavras, a experiência de vida da criança faz com que ela tenha mais variedade de repertório para a brincadeira de papéis sociais, pois proporciona-lhe o conhecimento de múltiplas situações do cotidiano.

Essa variedade de argumentos proporcionada às crianças para seus jogos resulta também na duração das brincadeiras. Mukhina (1996, p. 157) explicita que “os jogos das crianças de 3 a 4 anos duram 10 ou 15 minutos; os jogos das crianças de 4 e 5 duram 40 a 50 minutos; e as de 6 a 7 prorrogam o jogo por horas e até dias”. Conforme a criança se desenvolve, ela conhece mais e compreende melhor as relações adultas, e isso se constitui em um dos fatores que fazem com que suas brincadeiras de papéis sociais sejam mais elaboradas.

Aquilo que a criança destaca como o principal das atividades adultas e representa em seu jogo é caracterizado como conteúdo. Com o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, o desenrolar da brincadeira modifica-se e o conteúdo também é alterado. No início da idade pré-escolar, as crianças desenvolvem ações repetidas e utilizam sempre os mesmos objetos; “a reprodução das ações reais dos adultos com objetos converte-se no conteúdo principal [...], o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão” (MUKHINA, 1996, p. 157). Diferentemente, as crianças pré-escolares de idade mediana não desenvolvem ações repetidas ao brincarem; o que prevalece são as relações entre as pessoas, e as ações passam a ter uma sequência lógica condizente com a realidade. Já os pré-escolares mais velhos têm como conteúdo “o respeito às regras resultante do papel que assumiram” (MUKHINA, 1996, p. 160). As crianças dessa idade cumprem rigorosamente na brincadeira as regras do mundo adulto: se certa ação feita não condiz com a realidade, elas se corrigem umas às outras e dizem: *não é assim que se faz*.

Para Elkonin (2009), os temas dos jogos se diversificam de acordo com as classes sociais a que as crianças pertencem, cada uma brinca de acordo com sua realidade. O autor prossegue enfatizando que “uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente” (ELKONIN, 2009, p. 35). Mesmo a criança possuindo essa variedade de temas, o conteúdo das brincadeiras é sempre o mesmo: “a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”.

Segundo Elkonin (2009), o tema e o conteúdo devem ser distinguidos no jogo. Para o autor, os temas variam conforme “as condições concretas da vida da criança,



as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes” (ELKONIN, 2009, p. 35). Conforme a criança vivencia novas experiências, novos temas ela terá em seu repertório para a brincadeira. Já o conteúdo “é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho”. O conteúdo do jogo revela o quão envolvida a criança está 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 das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano” (ELKONIN, 2009, p. 35).

Ao desenvolver o tema e o conteúdo da brincadeira de papéis sociais, a criança mostra que compreende cada dia mais o repertório da vida adulta. O tema e o conteúdo das brincadeiras podem ser enriquecidos ao proporcionar aos pequenos novos repertórios para brincarem, possibilitando novas experiências além daquelas que vivenciam cotidianamente. Bissoli (2014, p. 594) afirma ainda que “os temas das brincadeiras das crianças são aqueles presentes em seu cotidiano e passíveis de observação”. Por isso o adulto tem papel essencial ao proporcionar experiências que enriqueçam o repertório infantil ao ler histórias, ao incentivar a observação dos papéis sociais, ao enriquecer as experiências das crianças com conhecimentos sobre o mundo e as pessoas (BISSOLI, 2014).

Elkonin (2009), ao trazer a pesquisa de Márkova que investigou a influência da literatura infantil nas brincadeiras das crianças, defende que a literatura infantil é um meio para compor novos repertórios, porém isso não acontece a partir de qualquer história, mas daquelas que “descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas”, as quais “despertam nas crianças o desejo de reconstituir em seus jogos o conteúdo fundamental dessas obras” (ELKONIN, 2009, p. 31).

Há também possibilidade de se aumentar o repertório das brincadeiras de papéis sociais por meio dos passeios ou visitas a lugares em que as crianças tenham oportunidade de conhecer mais de perto o trabalho dos adultos e depois reproduzir na brincadeira de papéis sociais as ações das pessoas que trabalham ou circulam no local. Entretanto, não basta que as crianças entrem em contato com o os conteúdos presentes nesses locais; é preciso chamar a atenção delas para as

peças que o frequentam, seus papéis e suas condutas ao exercer esses papéis. Para elucidar essa questão, Elkonin (2009) cita o caso de uma educadora que levou as crianças para visitar um zoológico e uma estação ferroviária.

Na visita ao zoológico, as crianças puderam observar os animais e o comportamento de cada um e isso levou a professora a pensar que, organizando a sala com brinquedos de animais, faria as crianças brincarem do que haviam observado, porém as crianças não brincaram no dia seguinte de zoológico. Então, a professora organizou outra visita e pediu às crianças que também prestassem atenção às ações dos visitantes e das pessoas que trabalhavam no zoológico. Após a segunda visita, as crianças iniciaram a brincadeira de zoológico por conta própria, acrescentando as funções das pessoas que trabalhavam e visitavam o local. As crianças brincaram da temática por dias e a cada dia acrescentavam coisas novas ao tema da brincadeira.

Na primeira visita à estação ferroviária, a brincadeira com a temática também não prosperou, mesmo tendo as crianças andado de trem, passado pelo processo de comprar bilhete e embarcar. Tudo isso não foi suficiente para os papéis aparecerem. Foi necessário uma segunda visita, em que voltou-se a atenção das crianças para o trabalho e ação de cada um na estação, como do maquinista e dos passageiros. Depois dessa observação atenta à atividade de cada sujeito na estação, a brincadeira aconteceu com os papéis sociais exercidos pelas pessoas presentes na estação ferroviária, unindo-se a outras temáticas de conhecimento das crianças.

Tendo em conta os experimentos, Elkonin (2009) ressalta que a simples preparação de um ambiente com elementos materiais que recordam lugares visitados não é suficiente para as crianças darem início a uma brincadeira de papéis sociais; as ações das pessoas só são reproduzidas pelas crianças nessa atividade quando a professora chama a atenção delas para aquilo que cada pessoa que está inserida no ambiente visitado desempenha em seu trabalho, o que faz, como faz. Nos dois casos citados,

[...] as crianças só começaram a brincar depois de saber o que as pessoas faziam, como trabalhavam e que relações se estabeleciam entre elas no processo de produção. É perfeitamente natural que as crianças não formassem de imediato idéias bastante exatas, e que o educador tivesse que ampliar e pormenorizar, durante o jogo e em conversas subsequentes, durante jogos didáticos e ao ler para elas

obras literárias, o que elas pensam das pessoas mais velhas, do trabalho e das relações dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 34).

Como afirmamos antes, o surgimento da brincadeira de papéis sociais está ligado ao interesse da criança em agir como os adultos, e os temas advêm da realidade circundante: a criança cria a brincadeira a partir daquilo que conhece e tem como experiência. Neste ponto, o adulto é que enriquece esse momento proporcionando para a criança novas experiências e um ambiente que dê possibilidades de criação a ela de um novo repertório de brincadeira. A organização de espaços e tempos que possibilite o estabelecimento de relações e de realização de experiências que envolvam e enriqueçam o repertório cultural infantil atua de forma significativa na brincadeira de papéis sociais, e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil (BISSOLI, 2014).

Mesmo parecendo despreziosa, a brincadeira de papéis sociais é um meio fundamental pelo qual a criança pré-escolar aprende, internaliza a conduta humana e desenvolve-se. A brincadeira de papéis sociais é uma forma de compreender a vida e de tornar-se humanizado, pois aquilo que é mais sofisticado se desenvolve nesse momento. E o adulto é quem possibilita condições propícias para tornar essa atividade mais significativa.

Daí a relevância do papel do professor como orientador da atividade das crianças. Esse assunto será tratado na seção seguinte, cujo foco será o papel da intervenção pedagógica durante a brincadeira de papéis sociais. A reflexão sobre essa questão será feita tendo como base as ações de professores realizadas de forma intencional para enriquecer a brincadeira de papéis sociais das crianças e potencializar o desenvolvimento infantil.

#### **4 O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Nesta seção, foi discutido o papel da intervenção pedagógica realizada pelo professor de Educação Infantil, em sua ação organizada e planejada, para potencializar o desenvolvimento das crianças por meio da brincadeira de papéis sociais. Primeiramente, foi ressaltada a contribuição da organização do espaço e do tempo para os momentos de brincadeira de papéis sociais. Na sequência, foram destacados os meios de ampliação do repertório cultural das crianças, que serão transformados em temas para a brincadeira de papéis sociais. E, por fim, foi apresentada a ação do professor em planejar antecipada e intencionalmente a brincadeira de papéis sociais, ao compreender, com base teórica, o papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil. Por meio da análise de diferentes práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil capturadas durante o estudo da bibliografia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, buscou-se responder à questão central da pesquisa – “Qual é o papel do professor de Educação Infantil para potencializar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras de papéis sociais?” – e chegar ao objetivo almejado: “compreender o papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar”.

A brincadeira de papéis sociais, como atividade principal na infância, que guia o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, não é natural à criança, mas uma atividade aprendida a partir daquilo que a criança conhece das relações entre as pessoas de sua referência.

A primeira relação social da criança é com os adultos de sua família, são eles que suprem suas primeiras necessidades e se responsabilizam por apresentar-lhe os elementos da cultura desde o nascimento, tendo papel crucial no desenvolvimento infantil. É no contexto familiar que as primeiras relações com o mundo acontecem. A escola é o segundo contexto mais amplo de convívio social da criança e permite um novo conhecimento de mundo. Nesse novo ambiente, novas relações são estabelecidas com outras crianças e adultos e o professor passa a ter grande significado para ela, pois ele é a principal referência de adultos com quem terá de conviver. A esse respeito, Leontiev (2017, p. 60) destaca “quão necessária é

para as crianças a atenção da professora e quão freqüentemente elas recorrem à sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade”.

No que diz respeito ao período pré-escolar, o professor é uma peça chave para que a brincadeira de papéis sociais ocorra, pois ele é o modelo de que a criança se apropria e que lhe ensina a utilizar objetos para implementar suas ações. O professor tem o papel de realizar juntamente com as crianças atividades que enriqueçam o repertório infantil. Em conformidade com o Parecer 20, elaborado na revisão das DCNEIs,

Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009, p. 07).

Esse momento de relação entre professora e crianças pode se configurar como uma intervenção pedagógica. Por meio de ações como essa, o repertório de brincadeiras de papéis sociais pode ser ampliado. Sena (2018) apresenta em sua pesquisa alguns meios de intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais, como a roda de conversa, a organização e preparação do ambiente e dos materiais para brincar. Marcolino (2013) dispõe de outros meios de intervenção pedagógica, como através da leitura de livros de histórias infantis, visitas de estudo e a atuação do professor/pesquisador como personagem da brincadeira de papéis sociais.

Para o professor compreender e saber como intervir na brincadeira de papéis sociais, e, deste modo, no processo de desenvolvimento desde o nascimento, é necessário que se aproprie de conhecimentos sobre a criança, como ela se desenvolve e aprende, “o que exige estudos e apropriações teóricas sobre as especificidades do ensino e da aprendizagem” de cada fase da infância (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 370).

Com a intervenção do adulto nas brincadeiras de papéis sociais, as crianças atingem “formas mais desenvolvidas, que não necessariamente seriam acessíveis diretamente às crianças, quando jogam sozinhas” (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014, p. 268). Leontiev (2017, p. 120) afirma que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo

de suas brincadeiras”. Entretanto, para que a brincadeira de papéis sociais seja meio de formação humana na infância, é fundamental a figura do professor/adulto, que, por meio da intervenção pedagógica, pode potencializar o processo de desenvolvimento infantil, proporcionando novas experiências de conhecimento de mundo, que possibilitam a ampliação cultural e apropriação dos saberes mais elaborados da humanidade.

Para Lima, Akuri e Valiengo (2018, p. 362), as brincadeiras devem ser atividades “potencializadas nas escolas da infância por se constituírem como condições efetivas de envolvimento emocional e psíquico de cada criança em seu processo de humanização”. Para as autoras, a escola é um lugar de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas com a função de relacionar as crianças com a cultura que possibilita a apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem e que motivam a formação cultural e humana dos pequenos. Em suas palavras,

[...] no dia a dia da escola de Educação Infantil, a brincadeira pode assumir lugar especial, o que requer planejamento, acompanhamento e avaliação das situações pedagógicas com vistas à garantia de um dos direitos fundamentais da infância, para que, desde o começo da vida, as crianças possam brincar, aprender e se desenvolver em patamares qualitativamente mais elaborados. (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 363).

Assegurar o direito da criança à brincadeira de papéis sociais, é respeitar sua condição de criança que está em processo de desenvolvimento e que possui sua forma própria de “ver, viver, agir e aprender no mundo” (KOBAYASHI, 2018, p. 13). A brincadeira de papéis sociais, como atividade que eleva o desenvolvimento, necessita que o adulto garanta espaços, tempos, objetos e experiências para serem vividas, que tragam modelos de profissionais, formas de organização da vida social, entre outras atividades culturais que expande o repertório cultural infantil (KOBAYASHI, 2018). Não se trata de qualquer tipo de brincadeira, mas daquela que tem um olhar minucioso do adulto para elevar a aprendizagem dentro dessa atividade.

A escola de Educação Infantil é um espaço privilegiado para a brincadeira de papéis sociais acontecer diariamente; ela se configura como um local de ampliação de conhecimentos que vai além daquilo que cada criança traz de bagagem cultural de outros grupos sociais. É uma instituição cujo papel é apresentar o novo, os

conhecimentos mais elaborados da humanidade, indo além dos aprendizados adquiridos no contexto familiar e demais espaços frequentados pela criança (SILVA, 2019).

Os pequenos têm curiosidade em conhecer cada vez mais as coisas que os cercam e buscam significado em suas experiências que possibilitam conhecer o mundo e tudo aquilo que o compõe: os objetos, as pessoas, a natureza. Suas inquietações sobre o mundo são satisfeitas ao encontrar orientações, mediações e intervenções em espaços e tempos organizados para as situações de aprendizagem que permitem dar sentido e significado a tudo aquilo a que eles têm acesso (BRASIL, 2009). Segundo Bissoli (2014, p. 595),

A escola da infância deve ser um espaço que faça diferença na vida da criança: um espaço de atuação sobre as capacidades em formação, um espaço de atividades que possibilitem à criança compreender e compreender-se, perceber e perceber-se, conhecer, fruir [...] A escola deve ser um espaço de criação de novas necessidades que impulsionem a criança a aprender e a desenvolver-se.

O professor na Educação Infantil é agente na formação e desenvolvimento de cada criança, ao mediar os processos de aprendizagem e organizar intencionalmente as experiências que as crianças irão vivenciar. Neste sentido, é atribuída ao professor uma tarefa significativa de “satisfazer às necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhe novos modos de agir” (LIMA; MELLO, 2006, p. 26). Isso é possível ao organizar tempos, espaços, relações e experiências que permitem a apropriação de conhecimentos que extrapolam aqueles aprendidos no cotidiano das crianças sem a intervenção da escola (BISSOLI, 2014, p. 595).

O trabalho educativo sistematizado e intencional promove a brincadeira de papéis sociais e, por meio da intervenção pedagógica, sustenta e potencializa essa atividade no dia a dia das crianças (SILVA, 2019). As intervenções feitas pelo professor para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, que interferem no processo de desenvolvimento infantil, podem ser realizadas de forma direta, ao falar com as crianças, contar histórias, orientar uma ação, apresentar um material novo; e indireta, ao planejar o tempo e o espaço que a criança passa na escola de Educação Infantil (SINGULANI, 2017).

As intervenções diretas e indiretas ampliam as possibilidades de referência das crianças e contribuem para a criação de uma zona de desenvolvimento iminente que oportuniza a sua atividade realizada por meio da colaboração de outra pessoa mais experiente, ocorrendo, com isso, a ativação e o amadurecimento de funções que ainda não foram amadurecidas (PRESTES, 2010) e o conseqüente avanço em seu nível de desenvolvimento atual.

O ensino intencional, que amplia e enriquece a aprendizagem e desenvolvimento na infância, “requer que a professora atue como agente mediador consciente”, ao propor situações que promovam “oportunidades lúdicas para que a criança possa agir e se apropriar de capacidades humanas externas a ela” (LIMA; MELLO, 2006, p. 20).

Esta seção foi dividida em três tópicos: organização do espaço e do tempo para a brincadeira de papéis sociais; ampliação do repertório cultural da criança; e planejamento da ação pedagógica. A análise foi conduzida levando em consideração a inter-relação entre esses três elementos na prática pedagógica do professor.

#### 4.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO PARA A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

A Educação Infantil se configura como espaço privilegiado “[...] de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2009, p. 05). No espaço da Educação Infantil, as crianças se relacionam entre si e com os adultos da escola, compreendendo a si mesmas e aos outros por meio de ações que ampliam seu repertório cultural, e que se concretizam ao encontrar espaços organizados que garantem as mais diversificadas formas de experiências. Esse espaço educacional planejado proporciona novas experiências que “influenciam diretamente no processo de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento cultural das crianças” (LIMA; MELLO, 2006, p. 21).

O espaço da Educação Infantil, em que as crianças passam seu dia ou parte dele, é imprescindível que seja um espaço organizado de forma criativa e com capricho, que não ofereça risco aos pequenos e que se configure como um local agradável para a realização das atividades infantis. Esse é um aspecto relevante da



organização pedagógica da escola, pois a forma como o espaço está disposto demonstra respeito à condição peculiar de desenvolvimento da criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Planejar o tempo que a criança passa na escola de Educação Infantil e o espaço em que age durante esse tempo é uma forma de oferecer às crianças novos conhecimentos sobre a cultura e realizar novas experiências (SINGULANI, 2017).

O professor é capaz de atuar no desenvolvimento infantil ao organizar “espaços e tempos, estabelecendo relações e propondo experiências envolventes e enriquecedoras do repertório cultural das crianças que lhes possibilitem desenvolver atividades” (BISSOLI, 2014, p. 589). Além disso,

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós, adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender e que, por isso, provoca sempre o envolvimento de corpo, mente e emoção. (SINGULANI, 2017, p. 130).

Para Vigotski (2010, p. 695), “o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento”. De acordo com o autor, a forma como cada sujeito se relaciona com o meio, objetos e pessoas, interfere nas formações psíquicas superiores. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 697),

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria. (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

O meio que a criança se encontra interfere na formação das funções psíquicas superiores, em especial, a partir das relações que ela estabelece nesse meio. Cada situação vivida influencia de determinada maneira no desenvolvimento de cada sujeito e de forma diferente entre os diferentes sujeitos. A criança, como

sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, faz descobertas, ensina, aprende por meio da relação com seus pares e com os objetos que a cerca, presentes no seu meio.

Os pequenos são sujeitos capazes “de relacionar-se, de expressar-se, de questionar e de interpretar as situações vividas, num processo em que ampliam conhecimentos e experiências por meio de uma educação intencionalmente organizada para este fim” (LIMA; MELLO, 2006, p. 22). Quando a criança não é vista como sujeito ativo, mas é

[...] considerada frágil e incapaz [...], os ambientes educativos são estruturados como lugares pensados para o exercício do poder e autoridade do adulto sobre a criança e do seu controle sobre elas, negando-lhes o direito à brincadeira em momentos e espaços diversos, à expressão, a ter voz e vez no espaço educativo. (LIMA; MELLO, 2006, p. 22).

Essa concepção ignora a criança como sujeito ativo que tem acesso aos materiais e brinquedos para sua apreciação e desconsidera o ritmo e as necessidades de aprendizagem e, mais ainda, a produção cultural infantil, que se concretiza “através das brincadeiras, das atividades plásticas, de construção, de movimento e dos relacionamentos” (LIMA; MELLO, 2006, p. 22).

Diferentemente, quando o espaço é organizado de modo a propiciar a realização de experiências na Educação Infantil, permitindo que a brincadeira, em especial, a de papéis sociais, aconteça nos espaços internos e nos espaços externos, oportuniza às crianças situações em que se torna possível que elas se objetivem em produtos de sua atividade (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Nesse sentido, a organização dos espaços em que a criança realiza sua brincadeira, bem como o tempo que é reservado para esse momento, são essenciais para que tal atividade se desenvolva em níveis elevados.

A configuração do espaço cria a condição para a brincadeira de papéis sociais se desenvolver e influencia diretamente a forma como ela irá acontecer (MARCOLINO, 2013). Sua organização prepara a criança para a brincadeira de papéis sociais e interfere no desenrolar dela, uma vez que “A criança na idade pré-escolar ainda mantém forte dependência em relação àquilo que o ambiente sugere” (MARCOLINO, 2013, p. 119), pois a imaginação está ligada à percepção e necessita de apoio externo para que seja ativada e conduza os pequenos à realização de

processos criativos. Nesse sentido, um ambiente organizado de forma adequada auxilia os processos da imaginação a se formarem e se organizarem.

Uma opção para as crianças iniciarem a brincadeira de papéis sociais é o professor construir cenários variados, ofertando elementos para as crianças imaginarem as situações que irão representar na brincadeira. Mas é importante destacar que a disposição de cenários não dita exatamente do que as crianças vão brincar, elas o modificam e criam sua brincadeira de acordo com os papéis que elas querem e desejam interpretar (MARCOLINO, 2013).

Mesmo que o cenário sugira temas específicos, as ações típicas de determinado papel não decorrem do que o cenário propõe, mas advém do conhecimento que a criança tem da realidade. O cenário serve de apoio para o desenvolvimento da situação imaginária, mas o que moverá a brincadeira são os papéis representados pelas crianças que seguem as regras de comportamento dos adultos.

Marcolino (2013, p. 120) ao construir em sua pesquisa um cenário para a brincadeira de papéis sociais, o fez de maneira simples e acredita que essa simplicidade contribuiu para as crianças criarem seus cenários de acordo com a temática e com os papéis que tinham interesse em desempenhar nessa brincadeira. De acordo com a pesquisadora,

[...] o cenário pode constituir-se como recurso interessante no que diz respeito ao espaço onde se brinca, no sentido de sugerir temas e dar apoio à situação imaginária. No entanto, o cenário sozinho não age como motor do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. (MARCOLINO, 2013, p. 122).

Sena (2018) destaca que a intervenção na brincadeira de papéis sociais por meio da preparação do espaço e dos materiais pode ser realizada em conjunto, participando da ação as crianças e o professor. O pesquisador relata que, em sua pesquisa, a forma como foram organizados os espaços e feita a seleção dos materiais para os momentos de brincadeira partiu das sugestões feitas pelas próprias crianças na roda de conversa, que antecedia o momento da brincadeira, e também dos exemplos sugeridos pelo pesquisador e pela professora da turma acerca de como poderia ser essa organização para a brincadeira acontecer:

Auxiliamos as crianças, de acordo com as representações que acreditávamos que elas já haviam adquirido. A partir de nossas sugestões e exemplos práticos, as crianças organizaram os espaços

e materiais, em consonância com os temas dos episódios emergidos (SENA, 2018, p. 117).

Organizar o espaço para a brincadeira de papéis sociais pode torná-lo “interessante, provocador, desafiante e promotor do desenvolvimento humano”, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário ofertar uma quantidade e variedade de materiais para serem explorados e transformados em brincadeiras de papéis sociais (SINGULANI, 2017, p. 130). Entre esses materiais, além de incluir brinquedos que foram produzidos com uma finalidade específica, é também possível incluir

[...] aqueles que podem ser utilizados de diferentes modos e, por isso, não delimitam as ações das crianças como: tampinhas, blocos de madeira, tubos, tecidos de diferentes cores, tamanhos e texturas, lãs e fitas, potinhos de diversos tamanhos e formatos, corda, elástico, caixas, sementes e outros objetos naturais, enfim, tudo que não traga perigo para elas e amplie seu referencial cultural [...] entre os materiais oferecidos às crianças, os que mais contribuem para enriquecer suas experiências são aqueles que lhes permitem maior liberdade de ação, com os quais elas podem criar e inventar diferentes usos. (SINGULANI, 2017, p. 131).

Esses variados tipos de materiais incorporam-se na brincadeira de papéis sociais porque adquirem uma significação diferente da que usualmente têm. Adquirem uma significação lúdica que se estabelece na dependência do que a criança precisa para implementar sua ação no desempenho de um determinado papel social. Um cabo de vassoura pode ser um cavalo, um palito pode ser um termômetro, um cubo pode ser uma xícara ou uma maçã (ELKONIN, 2009): tudo isso instiga sua imaginação e dá possibilidade de criar algo que não está em seu campo visual.

Essa forma de intervenção relacionada à organização do espaço e dos materiais para as brincadeiras de papéis sociais é apontada nas pesquisas como a forma de intervenção mais mencionada pelos professores que atuam na Educação Infantil (MARCOLINO, 2013; ABOUD, 2018; SENA, 2018). É preciso considerar, entretanto, que a intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais não se limita apenas à organização de espaços e materiais, como os brinquedos, para a realização dessa atividade pela criança: o professor planeja intervenções diretas (contato direto com as crianças) e indiretas (organização espaço-temporal do trabalho pedagógico), a fim de promover o avanço do nível da brincadeira e também

o desenvolvimento das máximas capacidades infantis (SENA; GUIMARÃES, 2018, p. 13).

O professor que intervém de forma intencional e organizada possibilita à criança acessar “locais, brinquedos e objetos necessários ao suporte do jogo”, além de intervir “no repertório de experiências [...] [das crianças], a fim de garantir um jogo mais elaborado, resultado da apropriação das máximas possibilidades de compreensão e desenvolvimento da criança pré-escolar” (CORREA, 2018, p. 109).

A organização do espaço é uma condição para a brincadeira de papéis sociais acontecer: a criança encontra um lugar que desperta nela o interesse em criar sua brincadeira de acordo com o que ela tem de repertório cultural, de materiais à disposição e de papéis que tem vontade de desempenhar. Os objetos a que a criança tem acesso e a forma que o espaço está organizado, embora não interfiram diretamente nos temas da brincadeira de papéis sociais, auxiliam no desenvolvimento de tal atividade sendo suporte para as ações.

#### 4.2 AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DA CRIANÇA

Como já exposto anteriormente, a brincadeira de papéis sociais é uma atividade infantil em que a criança imita o adulto a fim de satisfazer sua necessidade de realizar ações assim como o adulto faz. Por meio de sua ação, ao imitar o adulto, ela se desenvolve e se humaniza reproduzindo papéis que conhece do meio social.

Os temas que as crianças reproduzem em sua brincadeira de papéis sociais advêm de seu conhecimento sobre a atividade de trabalho dos adultos. Por isso, quanto mais a criança conhece os papéis dos adultos na sociedade, mais temas ela terá para realizar a brincadeira de papéis sociais.

Em relação aos temas desenvolvidos na brincadeira de papéis sociais, Marcolino (2013), Brigatto (2018) e Correa (2018) constataram em suas pesquisas que os temas mais frequentes que apareciam eram os temas relacionados à casa ou à família, em que as crianças representavam os cuidados domésticos e as relações familiares. Do mesmo modo, os brinquedos mais evidenciados eram as bonecas e os utensílios de cozinha.

De fato, quando a criança começa a desenvolver a brincadeira de papéis sociais, ela desenvolve ações domésticas, como cozinhar, cuidar da boneca ou de outra criança como se fosse filho, isso porque são suas principais referências das

relações sociais, a família (ELKONIN, 2009). Usova, citada por Elkonin (2009, p. 238), ressalta que “o tema do jogo e seus papéis determinam a atitude das crianças em face do jogo”. Conforme a criança cresce, ela vai se apropriando de novos elementos e assim novos temas para a brincadeira de papéis sociais surgem.

No início do processo de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais nas crianças, representar as situações de sua casa, sua família, é essencial para elas, pois o conteúdo de tais situações representa a realidade em que vivem. Mas a repetição de um mesmo tema pode fazer com que as crianças não criem novas situações imaginárias. Ou seja, “Temas diferentes tendem a demandar o desenvolvimento de situações imaginárias diferentes e, por vezes, determinado tema pode demandar criação de situações imaginárias mais complexas” (MARCOLINO, 2013, p. 62).

Neste sentido, a escola amplia o conhecimento da atividade de trabalho adulto ao apresentar outros papéis que vão além do contexto familiar, que se transformam em novos temas para a brincadeira de papéis sociais. A escola de Educação Infantil tem o papel de ampliar aquilo que a criança conhece sobre a realidade que a cerca, por isso a necessidade de oferecer modelos diferentes daqueles que a criança tem conhecimento. Nas palavras de Silva (2019, p. 135),

[...] mais do que simplesmente reproduzir os aspectos concernentes à cotidianidade é fundamental destacar que quanto mais variados forem os modelos de papéis sociais, mais “material” haverá para que a criança imagine o seu papel na brincadeira.

Segundo Solovieva (2012, p. 50), os temas para a brincadeira de papéis sociais são resultantes das situações históricas e sociais em que a criança está inserida. Essa apropriação histórica e social se dá na mediação dos adultos que apresentam às crianças os bens culturais (histórias, cinema, teatro, etc.), bem como permitem a comunicação com as demais pessoas do entorno social, realizando experiências concretas da vida.

Assim, ampliar as experiências infantis para além de suas experiências do dia a dia possibilita que as crianças inventem e reinventem suas brincadeiras com novos temas. Segundo Correa (2018, p. 99):

Quanto maior o repertório da criança mais qualificado seu psiquismo e sua capacidade imaginativa, resultando na ampliação dos argumentos do jogo. É preciso proporcionar desafios novos para que o jogo atue como zona de desenvolvimento proximal.

Com a intermediação do professor, a criança avança conhecimento sobre a realidade e expande seus temas na brincadeira de papéis sociais. Ao incorporar novos temas, o nível de desenvolvimento da criança é elevado, pois novas situações vividas, proporcionadas pelos novos papéis representados, criam a necessidade de resolver problemas nunca antes enfrentados, ativando funções psíquicas que auxiliam na resolução de desafios ainda não experimentados (MARCOLINO, 2013).

A intervenção pedagógica com o intuito de ampliar o repertório da criança para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais pode ser realizada por meio da leitura de livros de literatura infantil, de programas e vídeos disponíveis na mídia e de visitas de estudo em diferentes locais. Essas ações concedem à criança mais elementos sobre os conteúdos da cultura de uma sociedade e mais sobre “as relações que as pessoas estabelecem” nos diferentes contextos sociais (ELKONIN, 2009, p. 34).

Solovieva (2012) destaca algumas propostas de brincadeiras de papéis sociais para serem desenvolvidas na Educação Infantil com a intervenção do professor; são brincadeiras que envolvem temáticas como hospital, loja, família, circo, cinema, restaurante, hotel, viagem de avião, entre outros temas que podem ser sugeridos para e pelas crianças. As crianças têm suas curiosidades e sempre fazem questionamentos sobre determinado assunto, os quais podem resultar em aprofundamento de temáticas do interesse delas que depois se convertem em argumentos diversos nas brincadeiras de papéis sociais.

O professor também pode propor o tema que será brincado, ao sugerir e ampliar o conhecimento das crianças sobre um tema pouco evidenciado por elas; não é necessário somente as crianças desenvolverem seus temas por si sós, enquanto interagem com os objetos e seus colegas. O momento da brincadeira pode ser planejado em conjunto: as crianças participam da escolha e da organização dos personagens, dos materiais e do cenário a partir do tema sugerido pelo professor. Ele apresenta o tema e anima as crianças para se organizarem com os personagens, questiona sobre como podem organizar a brincadeira, quais brinquedos utilizar e até mesmo participar da brincadeira ajudando as crianças em suas ações de acordo com o tema.

Com o tempo, as crianças não necessitarão mais dessa intervenção para realizar a brincadeira de forma organizada. Ao final de cada dia, o professor questiona as crianças sobre o que acharam da brincadeira e se querem brincar

novamente em outro dia. De acordo com Marcolino (2013), para se criar uma condição desenvolvedora da brincadeira de papéis sociais, o professor faz sugestões tanto por meio da organização do ambiente e dos brinquedos como por propostas diretas sobre a temática que reflitam as experiências das crianças.

Sena (2018) apresenta em sua tese um momento que favorece a complexidade do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais: a roda de conversa. O pesquisador utilizou a roda de conversa como primeiro momento de intervenção antes das crianças iniciarem a brincadeira. As discussões na roda partiam das experiências de cada criança e das situações vividas nos demais contextos sociais para além do espaço escolar. Os debates serviam para preparar o momento da brincadeira de papéis sociais, organizando regras e expondo os interesses das crianças para o desenvolvimento do jogo. Em relação à ampliação dos temas, a roda se configura como um momento para destacar situações em que as crianças queiram brincar, discutir temáticas que sejam relevantes para elas funcionando como um momento enriquecedor do conteúdo da brincadeira de papéis sociais.

Para Sena (2018, p. 190) “[...] a roda de conversa se postou como o principal recurso para que, dialeticamente, pudéssemos ampliar, diversificar e aprofundar as representações infantis, visando a promover o nível de jogo praticado e, em concomitância, o decorrente avanço do psiquismo das crianças”. A dinâmica de realização da roda de conversa implica a comunicação da criança com o adulto, em um processo dialógico que estabelece vínculos entre o conteúdo das conversas e as impressões e percepções da criança acerca do conteúdo dos jogos, colaborando com a “ampliação e o enriquecimento das representações infantis sobre os personagens genéricos e suas atividades no sistema de relações sociais” (SENA, 2018, p. 114).

Outras situações de ensino e aprendizagem podem ocorrer por meio da utilização de recursos diversos pelos professores e assim ampliar o repertório infantil para a brincadeira, como, por exemplo, fazendo o uso “de filmes, programas televisivos diversos e visitas a museus, zoológicos, cinemas, teatros, *shoppings* etc.” (SENA, 2018, p. 190). Com o intuito de ampliar o conhecimento das crianças sobre os mais variados papéis presentes no meio social, o professor, por meio desses recursos, oportuniza diferentes experiências, a fim de enriquecer o repertório sobre os personagens da vida que podem ser representados, posteriormente, na



brincadeira de papéis sociais. As crianças ao conhecerem os modelos comportamentais dos adultos e perceber como eles agem com os objetos, como executam suas atividades e se relacionam, ampliam suas representações e intensificam a brincadeira de papéis sociais (SENA, 2018).

A literatura infantil, com suas histórias tradicionais e contemporâneas, é um outro meio bastante eficaz para intervir nos temas da brincadeira de papéis sociais: traz novas experiências à criança, pois expressa um conteúdo cultural, veiculado por meio dos enredos ficcionais, das personagens que participam da história, dos valores transmitidos, enfim, traz um conteúdo que pode aumentar o repertório da criança para criar temas para a realização da brincadeira de papéis sociais.

Com as personagens e suas ações no desenrolar das narrativas, o conteúdo das histórias infantis “configuram-se como excelente recurso nesse processo [de imitar as ações dos adultos], pois trazem novos temas e conteúdos para as brincadeiras, ampliando as relações que compõem o mundo objetivo infantil” (GOBBO, 2018, p. 243). Nesse contexto, quando as personagens das histórias apresentam de maneira clara a atividade que realizam, o comportamento que apresentam e as relações com os demais personagens, as histórias infantis são mais propícias a despertar nas crianças o desejo de representar os papéis referentes a essas personagens (ELKONIN, 2009).

Como já mencionado anteriormente, não é qualquer história que é adequada para influenciar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais (ELKONIN, 2009); “[...] unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas despertam nas crianças o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessas obras.” (ELKONIN, 2009, p. 31).

De fato isso se efetiva porque “as relações que as pessoas estabelecem” são a base para o desenvolvimento da brincadeira pelas crianças (ELKONIN, 2009, p.32). “Os conteúdos presentes nas tarefas, no comportamento e nas relações sociais dos personagens de uma obra, ao se definirem, despertam na criança interesse e vontade de desenvolver os seus jogos de papéis” (GOBBO, 2018, p. 258).

Marcolino (2013) apresenta em sua pesquisa um experimento a partir da leitura de três livros de literatura infantil, com o intuito de verificar como as personagens das histórias poderiam influenciar na brincadeira de papéis sociais.

Após a leitura dos livros, a pesquisadora fez a proposta de brincarem com os temas relacionados às histórias. Um dos livros utilizado foi *O salão de Jaqueline*, a partir do qual as crianças brincaram de salão de beleza, tendo como recurso material um cenário organizado em que as ações das crianças puderam ser desenvolvidas conforme a história.

Diante de seu experimento, Marcolino (2013, p. 148) evidencia que “a relação da criança com o conteúdo da obra literária cria a possibilidade de a criança envolver-se com a obra, ativando processos psíquicos além da memória, como o pensamento, a emoção e a imaginação”. A pesquisadora concluiu que a sugestão de repertório a partir da leitura de história impacta a brincadeira, ampliando “a complexidade dos papéis, aumentando a duração da cena e o despontando ações sintéticas e abreviadas” (MARCOLINO, 2013, p. 159).

Como as crianças na Educação Infantil ainda não dominam a leitura, elas precisam da ação do professor em ler as histórias a elas. É o professor que leva a leitura da esfera literária ficcional para a sala de aula, proporciona às crianças conhecimento estético e literário e propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade (GOBBO, 2018). É esse contato que leva ao

[...] alargamento dos horizontes cognitivos do leitor [...] Embora as crianças, na Educação Infantil, ainda não dominem o código da linguagem escrita, é fundamental o seu contato com o conteúdo da obra literária, lendo, ela própria, as imagens dos livros, ou ouvindo alguém ler ou contar histórias para ela (GOBBO, 2018, p. 258).

De acordo com Valiengo e Souza (2016, p. 115) “na ação leitora de livros, as crianças poderão enriquecer a sua brincadeira desde que as ações de leitura e de apresentação do texto para a criança sejam formadoras de motivos promovidos pela formação de sentido”. A criança só irá desenvolver ações contidas na leitura de um livro em sua brincadeira se compreender e sentir a necessidade de representar os papéis.

Ouvir histórias a partir da intervenção do professor que provê à criança o acesso ao livro de literatura e realizar brincadeiras de papéis sociais contribuem para a formação humana na infância. Por meio dessas atividades, ela desenvolve “a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais, os traços de caráter; aprende a conviver em grupo, a controlar a própria conduta” (VALIENGO; SOUZA, 2016, p. 117). A criança relaciona-se com o conteúdo da obra e cria possibilidades de envolver-se com ela, ativa esses processos psíquicos e quando se

deparam com “situações imaginárias similares com as descritas no livro as crianças recriam aspectos do conteúdo da obra” (MARCOLINO, 2013, p.148).

A relação com a literatura possibilita também conhecer as relações sociais por meio do imaginário durante o momento de ouvir ou ler histórias, visto que a imaginação é uma forma de ampliar a experiência (MARCOLINO, 2013, p. 148). Para Vigotski (2009, p. 23) “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”.

O professor ao ofertar novos temas por meio das histórias, exerce seu papel de provocador de novas situações, disponibilizando material para ativar a imaginação, a linguagem e o pensamento, criando um momento para a produção lúdica (GOBBO, 2018). Esta intervenção pedagógica “possibilita que a criança altere seu conhecimento sobre a realidade. Como consequência há um enriquecimento na interpretação dos papéis que surgem nas brincadeiras” (GOBBO, 2018, 259).

Hoje em dia, a mídia tem grande interferência na vida das crianças, o que resulta em ações nas brincadeiras infantis, com personagens ligados aos desenhos animados. Marcolino (2013), ressaltando a influência da mídia na brincadeira de papéis sociais, afirma que os desenhos, os filmes e a literatura são meios que ampliam o conhecimento das crianças com novos temas para a brincadeira de papéis sociais, porque esses meios apresentam as relações entre as personagens e atraem as crianças para a representação dos papéis presentes nessas animações.

Isso ocorre porque os temas expressam o conhecimento que as crianças têm do mundo e as crianças em idade pré-escolar podem conhecer o mundo através da literatura, do teatro, de filmes, fotos, em resumo: conhecem o mundo a partir de seus múltiplos vínculos com o real. (MARCOLINO, 2013, p. 64).

Ao encontro disto, Aboud (2018) menciona que personagens da mídia estão sempre presentes nas brincadeiras das crianças, como os super-heróis ou as princesas, pois é algo que faz parte do cotidiano delas, já que se envolvem com os meios de comunicação, como a internet e a televisão. Alerta, porém, para o fato de que o professor tem a tarefa de não deixar as brincadeiras ficarem apenas com esses temas todos os dias, mas ampliar o repertório das brincadeiras de papéis sociais proporcionando brinquedos e outros meios de se apropriarem de novos personagens (ABOUD, 2018).

Os programas de televisão, assim como os vídeos encontrados na internet que são de fácil acesso hoje em dia, são objetivações humanas; a mídia é um produto da humanidade e um meio de transmitir elementos da cultura apropriados por aqueles que têm acesso a ela (SOLER, 2012). “Portanto, atua como mediadora nos processos formativos, objetivos e subjetivos, dos indivíduos de uma dada sociedade” (SOLER, 2012, p. 125). Por meio da televisão ou internet, a criança tem acesso à cultura de outras localidades e também conhece mais sobre a própria cultura, o que pode ser um meio de ampliar o seu repertório para a brincadeira de papéis sociais.

Um cuidado necessário em relação à utilização de recursos midiáticos na organização do trabalho pedagógico refere-se ao fato de que a utilização de vídeos em sala de aula serve de complemento para ampliar o conhecimento das crianças e, portanto, deixá-las horas diante de um monitor não seria adequado. Os vídeos adequados ao trabalho com as crianças são pré-selecionados pelo professor e apresentam conteúdos que incrementam as outras ações de intervenção. Convém que não sejam apenas assistidos, mas debatidos, sendo comparados com as outras ações vivenciadas como ampliação do repertório cultural (BRIGATTO, 2018).

Com relação aos programas televisivos, Soler (2012, p. 130) considera que eles também fornecem matéria-prima para a brincadeira de papéis sociais: “fornecem elementos objetivos e subjetivos (objetos, instrumentos, ações, ideias e ideais, motivos e necessidades, significados e sentidos, palavras, valores etc.), elementos estes que, muitas vezes, extrapolam o mundo imediato da criança”.

Outro meio de intervenção utilizado para aumentar o repertório dos pequenos sobre as ações e relações que os adultos estabelecem em sua atividade de trabalho e merece destaque é a visita de estudo. Visitar locais com as crianças em que elas possam observar e perceber a atividade do adulto, a forma de comportamento e as relações que estabelece com as demais pessoas, possibilitam que as crianças reproduzam novos temas em sua brincadeira.

A escolha dos locais que serão visitados pode surgir de uma curiosidade levantada pelas crianças ou de um tema que está sendo trabalhado em um projeto. Marcolino (2013) realizou visitas em uma oficina de consertos e em uma horta, pois eram temas que apareciam com frequência nas brincadeiras de papéis sociais realizadas pelas crianças que demonstravam, com isso, terem interesse pela temática. Com a visita, as crianças poderiam conhecer de perto os papéis de quem

trabalhava naqueles locais e poderiam ter mais argumentos para a protagonização de papéis sociais durante a brincadeira.

É preciso, entretanto, para que as visitas interfiram nos papéis das crianças, que elas vejam as funções que as pessoas dos espaços visitados exercem. Sobre a visita que realizaram à oficina, Marcolino (2013, p. 145) observa que

[...] embora tenha sido extremamente agradável, a visita não possibilitou que as crianças conhecessem mais profundamente as ações e relações dos papéis. Foi possível apenas enfatizar alguns papéis, mas não o seu conteúdo. Destacamos que a fala da Pesquisadora antes do início da brincadeira pode ter tido uma função de destacar os papéis, auxiliando a adoção deles pelas crianças.

Duas ideias podem ser deduzidas da passagem citada acima. Em primeiro lugar, fica claro que os papéis próprios das profissões dos locais de trabalho visitados só aparecerão na brincadeira se as crianças compreenderem as ações que cada pessoa desenvolve e perceberem as relações que são estabelecidas entre ela e demais pessoas durante o trabalho (ELKONIN, 2009). Em segundo lugar, se o professor não chamar a atenção das crianças para a atividade que cada um desenvolve no momento da visita, muitos detalhes passarão despercebidos e não serão representados na brincadeira de papéis sociais.

A título de exemplo de como pode ser feita uma intervenção pedagógica na atividade de brincadeira das crianças pré-escolares, uma sequência didática desenvolvida por Brigatto (2018) em sua pesquisa é apresentada a seguir.

O tema escolhido para a realização das sessões de brincadeira de papéis sociais foi restaurante por oferecer “modelos de funções sociais complementares que podem ser objeto de reconstituição lúdica na brincadeira infantil”. O foco foi nos papéis de cozinheiro (a), garçom ou garçonete e clientes. Brigatto (2018) justifica a escolha da temática levando em conta “a situação social de desenvolvimento em que as crianças do grupo encontravam, bem como a atividade-guia desse período e a realidade territorial da qual fazem parte” (BRIGATTO, 2018, p. 39).

A primeira ação de Brigatto (2018) foi verificar o que as crianças tinham de conhecimento de um restaurante e pediu-lhes que desenhassem aquilo que conheciam do estabelecimento.

Os desenhos, de modo geral, ficaram restritos a alguns objetos, como mesas e cadeiras, e algumas crianças desenharam uma casa para representar o restaurante. Não apareceram elementos dos papéis sociais que existem nesse tema, como garçom, cozinheiro, cliente, entre outros (BRIGATTO, 2018, p. 49).

Na primeira sessão de brincadeira em que a autora disponibilizou objetos temáticos, as ações do restaurante e os papéis sociais não apareceram. Brigatto (2018, p. 50) relata que, ao introduzir “tais objetos para o grupo, algumas crianças brincaram com as facas como se fossem aviões, outras retiraram todos os garfos da roda para brincar de manuseá-los livremente”.

Para a ampliação do conhecimento das crianças sobre o funcionamento de um restaurante, a pesquisadora utilizou-se de alguns meios: exibição de um filme e vídeos curtos, conversa com a cozinheira da escola, visita a um restaurante, rodas de conversa sobre o tema e sobre aquilo que foram conhecendo sobre a temática. Após essas ações de intervenção, as crianças compreenderam como funcionava o estabelecimento e conseguiram brincar de maneira mais organizada, conforme as ações de um restaurante acontecem.

Depois da visita ao restaurante, a pesquisadora solicitou novamente que fizessem um desenho. Nesse momento as crianças conseguiram acrescentar ao desenho mais elementos que correspondem a um restaurante, os objetos foram mais detalhados e as ações humanas também foram representadas, porque tinham um repertório maior a respeito do que era um restaurante e de como ele funcionava.

Nas primeiras tentativas de reproduzir na brincadeira de papéis sociais a temática restaurante, as crianças não assumiam um só papel, mas trocavam a qualquer momento sua função no jogo. Elas não respeitavam a ação designada a cada um conforme seu papel na brincadeira o que resultava em trocas inadequadas de papéis, como por exemplo, quando as crianças que eram clientes invadiam a cozinha para preparar o que haviam pedido (BRIGATTO, 2018, p. 69). Conforme as sessões de brincadeira foram se repetindo, elas conseguiram se organizar melhor diante do jogo, mas isso só foi possível com a intervenção da pesquisadora que apresentou a temática e orientou as crianças a como se organizarem na brincadeira.

Esse exemplo ratifica as ideias expostas acerca da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais: ela afeta diretamente o nível de complexidade da brincadeira potencializando e enriquecendo o processo de formação humana dos pequenos. Fica evidente o importante papel de mediação que o professor exerce no processo de desenvolvimento, que potencializa as ações infantis para que alcancem níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento. A mediação é essencial “para que as crianças aprendam novas situações e criem novas necessidades, que podem

ser exploradas pelas brincadeiras, possibilitando caminhos para um nível elevado de desenvolvimento” (BARROS, 2009, p. 115).

A brincadeira de papéis sociais é a atividade em que a criança realiza “de maneira prática a individualização das regras de conduta de um ou outro adulto<sup>16</sup>” (ELKONIN, 1987, p. 91, tradução nossa); os conhecimentos adquiridos pelas crianças são fruto das relações que elas estabelecem com as pessoas de seu convívio. Neste ponto, o professor é o exemplo da criança, que pode atuar como personagem na brincadeira, servindo de modelo para a criança que pode imitar suas ações, além de tornar-se um parceiro interessante na brincadeira.

[...] temos que o professor, ao atuar como personagem da brincadeira, sendo alguém com quem se brinca, atua como modelo para as crianças e, ao mesmo tempo, faz com que interpretem papéis de forma mais desenvolvida, criando situações capazes de mover processos do brincar. Assim, é uma intervenção que incide diretamente sobre o papel. (MARCOLINO, 2013, p. 174).

Tendo em vista que os temas e conteúdos da brincadeira de papéis sociais resultam da realidade vivenciada pelos adultos, em sua atividade e relações sociais, o professor que brinca junto com as crianças proporciona a elas copiarem um modelo de comportamento e compreender ações realizadas pelo adulto.

Os temas da brincadeira de papéis sociais são diversos e mudam conforme as “épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida” (ELKONIN, 2009, p. 34). Os temas que as crianças desenvolvem em sua brincadeira de papéis sociais variam conforme o contexto histórico e social, porque a criação da brincadeira depende do que a criança tem de referência na vida. Por isso quanto mais ela conhece do seu entorno social, mais argumentos ela terá para a brincadeira, e, assim, avançará em seu desenvolvimento.

#### 4.3 PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Ter a visão de que a intervenção do professor nos momentos de brincadeira de papéis sociais é prejudicial ao desenvolvimento de tal atividade, pois interrompe a espontaneidade da criança, é uma visão errônea (SILVA, 2019). Primeiramente, porque a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural, que a criança

---

<sup>16</sup> [...] de manera práctica la individualización de las reglas de conducta de uno u outro adulto.

aprende por si só, mas é uma atividade decorrente daquilo que ela tem de bagagem sobre o meio social em que vive. A ação do adulto possibilita essa ampliação do contexto social, o que gera novos conhecimentos para que o desenvolvimento avance. Silva (2019, p. 166) menciona:

Se a brincadeira não é natural não cabe ao professor na escola de Educação Infantil simplesmente acompanhar o desenvolvimento desta atividade infantil; não cabe a mera observação da criança; entendemos também que não basta a simples organização do espaço para que a partir dele a brincadeira emerja.

Disso decorre que, em sua prática pedagógica, o professor não tenha que observar as ações das crianças enquanto brincam e nem que o espaço não precise ser organizado com materiais para a brincadeira de papéis sociais. O que se quer destacar é que apenas essas ações não são suficientes para a brincadeira de papéis sociais ser meio de desenvolvimento, é necessário ir além: “promover a brincadeira, complexificá-la, requalificando-a” (SILVA, 2019, p. 166).

Aboud (2018) relata em sua pesquisa que as professoras afirmavam não participarem das brincadeiras de papéis sociais com as crianças, pois acreditavam que a participação delas pudesse atrapalhar a espontaneidade da criança no jogo. Brigatto (2018, p. 64 – 65) demonstra que a intervenção pedagógica de modo algum “interrompe ou ameaça o plano lúdico e que a interação com a pesquisadora-professora – como agente externa apoiadora da brincadeira – ocorre por iniciativa da própria criança”. Se não há a intervenção pedagógica enquanto as crianças brincam “corre-se o risco de a brincadeira manter-se empobrecida no que diz respeito a seu conteúdo, limitando seu potencial como atividade desenvolvvente do psiquismo”.

Para a brincadeira de papéis sociais se transformar em fonte de desenvolvimento na infância, faz-se necessário que ela seja compreendida como uma atividade que exige planejamento e intervenção pedagógica. Isto se concretiza a partir do momento em que o professor e a equipe pedagógica se apropriam de elementos teóricos que orientam a prática pedagógica ao organizar as “condições e circunstâncias para a brincadeira de papéis” no dia a dia da Educação Infantil (MARCOLINO, 2017, p. 156).

A apropriação do conhecimento teórico é base para planejar e conduzir o processo de desenvolvimento infantil. O professor que busca conhecimento sobre a psicologia infantil compreende como acontece o processo de desenvolvimento na



infância e dirige sua prática pedagógica para atingir as máximas capacidades das crianças. Esse conhecimento

[...] facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação. Na psicologia, o educador encontrará uma bússola para mostrar-lhe o caminho rumo à criança [...] transforma o próprio educador em um observador atento, disposto a entender a criança e a fomentar o desenvolvimento de suas melhores qualidades. (MUKHINA, 1996, p. 12).

Segundo Mukhina (1996), o professor que age com intencionalidade em cada momento da aprendizagem infantil, e, principalmente, reconhece e compreende a brincadeira de papéis sociais como uma atividade que precisa ser planejada de forma a possibilitar aos pequenos ricas experiências, proporciona às crianças a possibilidade de desenvolver ao máximo suas capacidades no período da infância.

Em relação ao conhecimento teórico do professor, Bissoli (2014, p. 588) frisa

[...] ser imprescindível [...] o aprofundamento das leituras, dos estudos e debates protagonizados pelos professores e professoras que trabalham [...] [na Educação Infantil] [...] o que lhes possibilita contribuir para ampliar e qualificar positivamente o modo pelo qual meninos e meninas se relacionam com o mundo a seu redor, com as pessoas, e nesse processo, como constroem progressivamente a compreensão de si mesmos.

O aprofundamento teórico concede ao professor a compreensão sobre a criança e sua forma singular de aprender e se desenvolver, permitindo “construir formas específicas de ensinar”. É por esse motivo que “o processo educativo intencional e sistematizado acontece na escola da infância” (BISSOLI, 2014, p. 590).

No que tange às políticas públicas de formação do professor, tem sido firmado o compromisso de ofertar, aos profissionais da educação, formação inicial, continuada e capacitação, “de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 61).

Os programas de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação

[...] integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar

decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento. (BRASIL, 2009, p. 13).

É tarefa da União, os Estados e os Municípios possibilitar ao professor a continuidade do processo de aperfeiçoando de suas concepções sobre a educação de crianças, compreendendo a forma como se dá o desenvolvimento infantil e entendendo a brincadeira de papéis sociais como formadora das capacidades humanas das crianças na Educação Infantil.

No entanto, ainda é preciso caminhar mais em relação à formação de professores, a fim de que a educação das crianças seja de qualidade. Sena e Guimarães (2018, p. 12) consideram que os professores da Educação Infantil não estão sendo formados para “pensar, planejar, preparar os espaços, organizar os materiais e, tão menos, para praticar o ato da intervenção pedagógica indireta e direta, no brincar infantil”. Deste modo, não fazem valer a relevância da brincadeira como atividade principal da criança pré-escolar e sua posição como eixo norteador da Educação Infantil segundo os documentos legais (SENA; GUIMARÃES, 2018).

Correa (2018) aponta em sua pesquisa a contribuição que a formação de professores tem na prática diária da brincadeira de papéis sociais. A pesquisadora investigou a visão de professores de Educação Infantil sobre a brincadeira de papéis sociais antes e depois de um curso de formação intitulado: “Jogos e brincadeiras na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil” (CORREA, 2018, p. 87). Antes da formação, os professores não apresentavam ações intencionais relacionadas à brincadeira de papéis sociais: não propunham novos temas para a brincadeira, não ofereciam brinquedos ou objetos para a aparição de temas específicos e o local para a brincadeira era, na maior parte dos casos, a sala de referência.

Deste modo, a pesquisadora constatou “a necessidade de formação do professor para que intervenha em relação ao desempenho do jogo de papéis e suas implicações no desenvolvimento geral da criança” (CORREA, 2018, p. 106). Após a formação recebida em curso de formação, ficou evidente que ele “possibilitou ampliar as ações e relações no jogo de papéis, mostrando-se determinante para motivar os professores a enriquecerem as temáticas com [...] [as crianças]” (CORREA, 2018, p. 108). Com a formação dos professores sobre o papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento infantil, foi possível verificar uma

preocupação maior que passaram a ter com a forma de organização da brincadeira e com o modo de atuação no momento em que as crianças brincavam.

Segundo Correa (2018, p. 110), entre os professores

[...] passou a existir a preocupação em repertoriar o jogo de papéis, seja na ampliação direta do conteúdo, a qual afeta diretamente o conhecimento da criança acerca de um determinado tema, ou indiretamente, no que diz respeito aos espaços e materiais disponibilizados, tornando o ambiente mais rico e desafiador às crianças frente a uma nova temática.

Os estudos realizados no curso apresentado por Correa (2018) possibilitaram que os professores vissem o momento de brincadeira de papéis sociais como uma atividade que necessita de intervenção, seja ela direta (conteúdo) ou indireta (espaços e materiais). Os professores participantes da pesquisa passaram a apresentar novos temas por diferentes meios, como organização de visitas, exibição de vídeos, leitura de livros de literatura infantil, que foram posteriormente representados nas brincadeiras. A pesquisadora percebeu “o cuidado em não apenas apresentar materiais, mas em trabalhar as questões de suas funções e utilidades, bem como organizá-los com a participação das crianças na montagem de cenários compatíveis com uma situação real” (CORREA, 2018, p. 113).

A compreensão não adequada do que seja a brincadeira; isto é, a questão conceitual envolvendo a compreensão da brincadeira como a atividade principal da idade pré-escolar, muitas vezes, impede que um trabalho eficiente seja feito com as crianças pequenas. Esse fato revela-se na prática pedagógica diária dos professores da Educação Infantil que nem sempre compreendem o real significado da brincadeira como atividade principal das crianças nessa fase de ensino.

Em pesquisa realizada por Marcolino (2013), falas de professores, em resposta à brincadeira como atividade central na idade pré-escolar, como “As crianças brincam mais de casinha, mas a brincadeira que mais gostam é massinha.”, ou, ainda, “Elas gostam muito de música e jogos de montar.” (MARCOLINO, 2013, p. 59), atestam o equívoco na interpretação do que seja a brincadeira de papéis sociais como a atividade que orienta e dirige o desenvolvimento da criança nessa fase de sua existência.

Ligada ou não a esse fato, há uma outra questão que se refere ao lugar que a brincadeira de papéis sociais ocupa na rotina das escolas. Brigatto (2018, p. 11) revela que “O jogo de papéis [...] não está presente na rotina de atividades das

crianças pequenas. As crianças de Educação Infantil [...] brincam sozinhas, nos momentos em que estão no parque de areia ou com peças de encaixe”. Marcolino (2013), da mesma forma, constata, em sua pesquisa, que a brincadeira de papéis sociais não é algo frequente no dia a dia de muitas escolas infantis. Em alguns casos, nem mesmo se constatou a existência de brincadeiras de papéis sociais, pois faltavam condições para que elas fossem efetivadas.

Mesmo onde a brincadeira de papéis sociais faz parte do currículo e está presente no planejamento dos professores, ela ainda não é considerada pelo professor como instrumento de desenvolvimento infantil. Aboud (2018) justifica essa visão pela forma como as crianças brincam no dia a dia da escola e como os professores atuam nesse momento, como pode ser observado na situação relatada:

[...] a professora estava sentada em outra mesa com uma das crianças para realizar a “atividade pedagógica” do dia, ou seja, aquela que, segundo a professora, exigia sua mediação, com maior atenção e concentração da criança, enquanto as demais estavam brincando nas mesas. Este é um exemplo que nos levou a questionar o lugar da brincadeira de faz-de-conta na escola infantil, pois nos parece que as brincadeiras são momentos em que não há intervenção das professoras, uma vez que, enquanto as crianças estão brincando, elas se ocupam da arrumação dos materiais dos armários, lançamentos das presenças, anotações nas agendas das crianças ou observação das crianças brincando. (ABOUD, 2018, p. 16).

O que parece sobressair nas intenções de muitos docentes é ensinar às crianças algum conteúdo, como ler, escrever ou operar com conceitos da matemática. A brincadeira é deixada de lado para dar lugar às atividades de registro e à antecipação da alfabetização na Educação Infantil. Marcolino (2017, p. 154), concluiu que há “certa dificuldade em precisar o que é a brincadeira e em que ela se diferencia de outras atividades. Por vezes, parecia que tudo que não se caracterizasse como iniciação à leitura e à escrita era considerado brincadeira”.

Marcolino (2013, p. 72), ao constatar a didatização do jogo nas escolas por ela pesquisadas, explica que “Quando se transforma a brincadeira em uma atividade para ensinar um conceito, estamos relegando sua especificidade para segundo plano, portanto descaracterizando-a, transformando-a em outra atividade”. De acordo com Barros (2009), as escolas substituem as atividades que potencializam o desenvolvimento infantil, entre elas a brincadeira de papéis sociais, por situações e brincadeiras com fins didáticos, impossibilita “o aparecimento de brincadeiras

espontâneas que podem surgir em atividades livres, e que, portanto, perdem seu valor e significado” (BARROS, 2009, p. 117).

Ao organizar as brincadeiras de papéis sociais com um fim didático, o professor faz com que elas percam seu espaço “sendo consideradas insignificantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esse processo interfere na própria forma como a criança constrói seus conceitos sobre as coisas” (BARROS, 2009, p. 126).

Além da didatização do jogo, há a questão específica das tarefas escolares que são apresentadas às crianças na escola de Educação Infantil, ocupando o lugar da brincadeira de papéis sociais, muitas delas com sentido totalmente alheio à vida das crianças, mas que acabam predominando na rotina diária da sala de aula, pois são vistas como algo que traz um resultado final, geralmente concretizado em uma produção feita sobre uma folha de papel que pode ser vista imediatamente. Na brincadeira de papéis sociais não se encontra esse resultado final, pois, não sendo uma atividade produtiva, o seu motivo se encontra no próprio processo “isto porque ações e as operações têm um fim em si mesmas. Assim, na brincadeira, embora as ações sejam reais, ou seja, a criança procura se comportar como os adultos, não há busca de um resultado objetivo” (MARCOLINO, 2013, p. 40). Em outros termos, o que importa é o seu processo, o motivo para qual ela foi criada e seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2017).

Brigatto (2018, p. 47), em pesquisa realizada em escola de Educação Infantil, constatou que havia “o predomínio de tarefas escolares, articuladas ao currículo do município, que não eram desafiadoras para as crianças por se tratarem de atividades de reprodução mecânica de traçado de letras e coordenação motora”. Essa valorização excessiva das tarefas escolares acaba por descaracterizar o real sentido da brincadeira de papéis sociais para a formação das crianças, e ela pode aparecer como um momento de entretenimento e de liberação de tempo para o professor realizar outras tarefas. Isso pôde ser observado em uma única situação de brincadeira de papéis sociais registrada pela pesquisadora durante a observação para a pesquisa, em que a professora sem planejamento prévio, intervenção e observação das crianças durante a brincadeira de papéis sociais, cria uma situação de brincadeira apenas com o intuito de ocupar as crianças.

Nessa ocasião, a professora deu peças de encaixe para os meninos e um baú de brinquedos para as meninas, o que explicita a divisão

dos brinquedos por gênero. No baú havia ferramentas, carrinhos, bichinhos de pelúcia, bonecas, bolsas etc. Após a entrega dos brinquedos, os grupos de meninos e meninas apartaram-se e não se misturaram novamente. [...] enquanto as crianças brincavam, por aproximadamente 40 minutos, a professora simultaneamente elaborava o planejamento da semana subsequente e observava a turma de modo a garantir a segurança física de todos. (BRIGATTO, 2018, p. 47).

Esses relatos de pesquisas que focalizaram diferentes realidades escolares, apontam para o fato de que, em boa parte das escolas de Educação Infantil, os professores tomam a brincadeira de papéis sociais como passatempo e ocupação das crianças enquanto eles realizam outras funções que não a de enriquecer as ações com algum meio de intervenção. Como pôde constatar Marcolino (2013), geralmente, os professores organizam o espaço com brinquedos,

[...] mas não realizam qualquer intervenção no momento em que as crianças brincam. Pensamos que para uma mediação rica da brincadeira, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o professor é personagem fundamental, atuando na proposição dos temas e discussão dos papéis. (MARCOLINO, 2013, p. 72).

Entretanto, ainda é comum uma realidade em que o professor não encontra seu lugar no momento da brincadeira de papéis sociais, não sabendo dirigi-la de forma a potencializar o desenvolvimento infantil. Compreender o papel que a brincadeira de papéis sociais tem para o desenvolvimento da criança, torna possível ao professor dominar o seu processo, aprender a dirigi-la de forma intencional e a utilizá-la como meio de educação para a formação humana na infância (ELKONIN, 1987).

Embora a escola seja um espaço “onde as relações das crianças se intensificam, o que a legitima como desencadeadora de novas experiências, sentimentos e conflitos” (BARROS, 2009, p. 108), ela, de modo geral, tem se mostrado ainda um espaço em que a brincadeira de papéis sociais é considerada “uma atividade em segundo plano, que se integra apenas a atributos da infância, sem significado maior”. Porém, na visão da Teoria histórico-cultural, a brincadeira de papéis sociais “é uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil. Sendo assim, deve ser tomado como um dos principais eixos para o desenvolvimento de suas relações, reflexões e prática social” (BARROS, 2009, p. 108).

As dificuldades que, muitas vezes, o professor tem para organizar e estimular a brincadeira em comparação com outro tipo de atividade a ser desenvolvida com as crianças, podem ser explicadas porque, na organização da brincadeira,

[...] o papel e as funções do pedagogo não são tão claros e nem estão tão definidos quanto em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, às vezes, a que o pedagogo no lugar do jogo criativo (o qual frequentemente provoca alterações de ordem, ruído, etc.) prefira organizar tarefas em que tudo transcorra tranquila e facilmente<sup>17</sup>. (ELKONIN, 1987, p. 85, tradução nossa).

No tocante às pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos últimos anos, é comum, na discussão dos pesquisadores, a constatação da falta de momentos para a brincadeira de papéis sociais no contexto escolar, em especial, um olhar mais atento dos professores ao possibilitar condições especiais para que as brincadeiras aconteçam (MARCOLINO, 2013; ABOUD, 2018; BRIGATTO, 2018; CORREA, 2018). Parece haver um impedimento qualquer por parte do professor que não lhes permite olhar a brincadeira como atividade que promove desenvolvimento, e sentir a necessidade de, como parte essencial de seu trabalho, planejá-las e nelas intervir quando acontecem, seja de maneira direta, no próprio conteúdo da brincadeira, ou indireta, na organização do espaço e materiais.

---

<sup>17</sup> [...] el papel y las funciones del pedagogo no son tan claros y no están tan definidos como en otras tareas. Las dificultades para organizar el proceso de juego creativo, la incapacidad del educador para encontrar su lugar en el juego infantil y dirigirlo llevan, a veces, a que el pedagogo em lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruido, etc.) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y fácilmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os pressupostos da Teoria histórico-cultural é entender que o ser humano se transforma em humano na relação com o outro. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada sujeito acontecem na convivência com as pessoas que estão presentes em sua vida e nas relações estabelecidas com o meio a que cada um pertence. Sendo assim, cada criança necessita de um adulto, uma pessoa mais experiente que ela, para que seu desenvolvimento seja pleno daquilo que ela precisa para desenvolver suas capacidades e aptidões especificamente humanas.

Desde o nascimento, a criança é capaz de aprender, e as aprendizagens adquiridas nas relações com os adultos causam mudanças em seu psiquismo, como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória voluntárias, dentre outras. Cada fase de sua vida é marcada por uma atividade principal que guia o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

Do nascimento até um ano de idade a relação emocional com o adulto é a atividade que orienta o desenvolvimento. A partir dos dois anos a criança passa a manipulação objetal que por meio da relação com os objetos culturais aprende sobre o mundo social. Essas fases antecedem e preparam a criança para a fase pré-escolar, que tem a brincadeira de papéis sociais como atividade principal.

A brincadeira de papéis sociais não se configura como algo natural da infância, pois é uma atividade aprendida socialmente. Sem a relação com o outro mais experiente, os temas para a brincadeira de papéis sociais não surgem e a criança não avança em seu desenvolvimento. Isso diz respeito, diretamente, ao papel do professor da Educação Infantil, mais especificamente os que trabalham com crianças pré-escolares, e falar dele implica responder à questão da pesquisa realizada e aqui relatada: Qual é o papel do professor de Educação Infantil para potencializar o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras de papéis sociais?

A brincadeira de papéis sociais é de origem social e a criança só brinca daquilo que ela conhece do meio, das suas relações com as pessoas e com os objetos culturais e, por isso, os responsáveis pela educação das crianças pequenas têm como tarefa central potencializá-la e enriquecê-la com temas além daqueles que as crianças conhecem do seu dia a dia. Quando o professor quer ampliar o



conhecimento de novos papéis sociais ou cujas ações de seus agentes elas não conhecem, ele o faz por meio de histórias, visitas, passeios, de modo a enriquecer o repertório das crianças com mais elementos, de modo a fornecer-lhes condições propícias para que criem novas situações de brincadeira. Enriquecer esse momento faz com que a criança tenha experiências inovadoras que ativam as funções psíquicas que contribuem para sua formação humana.

Hoje em dia, as crianças estão se distanciando cada vez mais de momentos de brincadeiras de papéis sociais, pois estão sendo atribuídas a elas outras tarefas que estão distantes do brincar: tarefas escolares relativas a conteúdos que preparam para a continuidade de sua escolarização, que retiram delas a essência da infância por meio da brincadeira de papéis sociais. Ter a concepção que a criança precisa aprender desde cedo conceitos escolares e que esses auxiliarão futuramente no desempenho da adolescência e da vida adulta, faz com que a infância não seja vivida da maneira como deveria e no tempo adequado: o da própria infância.

Respalhada na legislação vigente e nos pressupostos da Teoria histórico-cultural, a brincadeira de papéis sociais é contemplada como atividade desenvolvidora das crianças entre três e sete anos de idade. A escola de Educação Infantil é o local onde a criança pode encontrar um espaço propício e um ambiente que oportunize experiências enriquecedoras para avançar em seu desenvolvimento por meio da brincadeira de papéis sociais. A escola de Educação Infantil tem seu olhar voltado ao desenvolvimento integral da criança e oportuniza o acesso aos conhecimentos por meio de experiências em que a criança possa experimentar, sentir, descobrir tudo que está ao seu redor, atingindo o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Essa seria a Educação Infantil ideal para ser vivida pelas crianças, porém ainda falta criação de políticas públicas destinadas à infância que garantam condições favoráveis para o desenvolvimento da criança a partir da brincadeira de papéis sociais. Isso envolve uma série de fatores a serem levados em conta pelo poder público, tais como:

[...] limite de alunos por sala aula, recursos materiais adequados, comprometimento com a qualidade das formações iniciais e continuada dos professores da educação infantil, valorização profissional, e constante estudo para implementação e atualização da proposta pedagógica como instrumento norteador do trabalho realizado. (CORREA, 2018, p. 116).

Pensar na educação para infância é ter um olhar à frente, um olhar para o adulto que se formará. A brincadeira de papéis sociais passa muitas vezes despercebida pelos olhos dos adultos, que não compreendem a real função desta atividade no desenvolvimento infantil. Ter um olhar para a brincadeira de papéis sociais como atividade que avança o processo de desenvolvimento infantil requer estudo do que se produziu sobre o assunto, e que traz ao professor a compreensão de que, ao inserir-se nas brincadeiras de papéis sociais, a criança aprende com as ações realizadas, ativa processos mentais e desenvolve funções psicológicas superiores, mudando qualitativamente sua psique.

A proposta pedagógica do professor, muitas vezes, deixa a desejar quanto ao planejamento e organização de ações brincantes intencionais, o que pode ser explicado pelo fato de sua formação inicial ter falhado em prepará-lo para o trabalho com a educação de crianças pequenas. Em função desse despreparo, “é baixo o poder de resistência às pressões, seja dos familiares ou dos professores e professoras do ensino fundamental que pensam a educação infantil como preparatória para o ensino fundamental e para o mercado de trabalho” (MELLO, 2018, p. 71). Assim, deixam a brincadeira de papéis sociais em último plano em seu planejamento diário, não concedendo a tal atividade sua função humanizadora na infância.

Entretanto, o professor tem papel decisivo na organização da brincadeira de papéis sociais, como atividade que provoca avanços significativos no desenvolvimento infantil. Uma brincadeira de papéis sociais com intenção proporciona muitos ganhos para a criança, que vive personagens que ensinam-lhe a viver em conjunto, a resolver problemas, a criar meios de atingir um objetivo, além de ativar funções psíquicas, como a imaginação, a memória, o pensamento, a linguagem, a atenção.

É necessário, ainda, no cenário educacional definir a identidade da Educação Infantil como etapa da Educação Básica que tem o papel de promover o desenvolvimento humano até os cinco anos de idade. “O abreviamento da infância que se concretiza em escolas de educação infantil se coloca na contramão do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano” (MELLO, 2018, 72).

Apressar o desenvolvimento humano na infância [...] apenas impede que as crianças tenham o seu tempo de apropriação das qualidades humanas, que possam decidir sobre seu tempo e conhecer o mundo por meio das linguagens pelas quais estabelecem relações com o

entorno e aprendem (a comunicação emocional, a atividade objetal e a brincadeira de papéis sociais). (MELLO, 2018, 73).

Para que isso aconteça efetivamente, a apropriação de uma teoria pedagógica por quem trabalha com as crianças, possibilita “a superação do senso comum que orienta hoje o pensar e o agir docentes” (MELLO, 2018, 76). O professor ao compreender com base teórica o desenvolvimento infantil, planeja suas ações, em especial aquelas que envolve a brincadeira de papéis sociais, a partir das necessidades infantis e cria momentos enriquecedores de aprendizagem que elevam o desenvolvimento.

O papel do professor é olhar para a criança como criança e atingir com sua prática pedagógica as necessidades de cada fase da infância, proporcionando uma formação que complemente e amplie aquela que a criança recebe na família e na comunidade em que está inserida. Organizar os momentos de brincadeira de papéis sociais por meio de um espaço e tempo pensados para que essa atividade aconteça, e que haja intervenção do professor antes e durante esses momentos traz experiências que terão frutos em longo prazo ao desenvolvimento infantil.

Reafirmamos que a brincadeira de papéis sociais se configura como canal de desenvolvimento infantil que guia esse processo no período pré-escolar ativando funções psíquicas que caracterizam o ser humano. Concluímos, ao finalizar a pesquisa, que mediante uma ação intencional e planejada do professor de Educação Infantil, quando organiza o espaço, reserva tempo e amplia o repertório cultural infantil, por meio de ações como leitura de histórias, passeios, visitas, rodas de conversa, contribuem para que a criança avance no modo como realiza sua brincadeira de papéis sociais, em graus cada vez mais complexos, ativando e desenvolvendo funções psíquicas que elevam seu nível de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ABOUD, Leila Orssolan. **Os cantos estão arrumados.** E agora, professora? O papel docente nas brincadeiras de faz-de-conta com crianças da educação infantil. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6991823](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6991823). Acesso em: 11 maio 2019.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. Políticas públicas para o brincar na primeira infância. *In*: ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes (org.). **Pelo direito de brincar: reflexões e experiências.** Curitiba: CRV, 2018, p. 27 – 29.

ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância:** o foco no trabalho com bebês. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135869>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da Educação Infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 4, p. 587 – 597, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar**: estudo teórico-prático à luz da Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6703677](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6703677). Acesso em: 11 maio 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

CORREA, Marta de Castro Alves. **A natureza e a importância do jogo de papéis na Educação Infantil**: contribuições didáticas. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5925244](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5925244). Acesso em: 11 maio 2019.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 243 – 252.

CUNHA, Neire Márcia da; COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. Algumas especificidades na constituição da inteligência e da personalidade na primeira infância. *In*: SILVA, José Ricardo *et al* (Orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 67 – 90.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 83 – 102.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre El problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 104 – 124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153227>. Acesso em: 03 out. 2019.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p.813 – 828, set./dez. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p813>. Acesso em: 03 ago. 2018.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Prefácio. *In*: ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes (org.). **Pelo direito de brincar: reflexões e experiências**. Curitiba: CRV, 2018, p. 11 – 15.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017, p. 59 – 83.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017, p. 119 – 142.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; MELLO, Suely Amaral. Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil. **Educação em Revista**, Marília, v.7, n.1/2, p. 17 – 30, 2006. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/604>. Acesso em: 22 maio 2019.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; VALIENGO, Amanda. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p.67 – 77, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18549>. Acesso em: 11 abr. 2019.

LIMA, Elieuz Aparecida de. Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 113 – 129.

LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Revista Zero-a-seis**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 20, n. 38, p. 360 – 374, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2018v20n38p360>. Acesso em: 14 maio 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37 – 45, 2007.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. A atividade principal no processo de educação de bebês. *In*: SILVA, José Ricardo *et al* (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 91 – 117.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21 – 37.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MESQUITA, Afonso Mancuso de. O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 266 – 279, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727>. Acesso em: 10 set. 2019.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106628/000735483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suelly Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97 – 104, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MARCOLINO, Suzana. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017, p. 153 – 164.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 14 maio 2019.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 37 – 50, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/issue/view/1017>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MELLO, Suely Amaral. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017, p. 153 – 164.

MELLO, Suely Amaral. Educação infantil no século XXI: o que ainda falta? *In*: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **As (contra) reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 67 – 78.

MERLIN, Iria Aparecida Stahl; MERLIN, Marina Stahl. Composição de um trabalho de conclusão de curso. *In*: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologia de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MINTO, César Augusto. (Contra) Reformas na educação brasileira: ontem e hoje. *In*: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **As (contra) reformas na educação hoje**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 21 – 34.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibelli da Silva. Crianças independentes e autônomas, o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. *In*: SILVA, José Ricardo *et al* (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 49 – 66.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 293 – 302, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a12.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.



NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irieneu Aliprando Tuim. Desenvolvimento humano e jogo de papéis sociais: uma leitura à luz da teoria histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 2, p. 231 – 248, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3776>. Acesso em: 12 set. 2019.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. O brincar na Educação Infantil: explorando o jogo protagonizado. *In: Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 10., 2011, Maringá, p. 2403 – 2415.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. Aula Módulo 02. Vídeo aula 1. ECA na escola, Prómenino, 1999.

PODDIAKOV, N.. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Progreso, 1987, p. 168 – 172.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 11 maio 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28 – 39, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807/6068>. Acesso em: 22 maio 2019.

SENA, Silvio. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153067/sena\\_s\\_dr\\_prud\\_sub.pdf?sequence=6](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153067/sena_s_dr_prud_sub.pdf?sequence=6). Acesso em: 11 maio 2019.

SENA, Silvio; GUIMARÃES, Célia Maria. **Intervenção pedagógica no jogo de papéis sociais da criança em idade pré-escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, José Ricardo *et al* (Orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SILVA, Mariana Cristina da. **O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança em idade pré-escolar**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181541>. Acesso em: 30 out. 2019.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos**: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137876>. Acesso em: 11 maio 2019.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 129 – 139.

SOLER, Vanessa Tramontin da. **Considerações sobre o papel dos programas televisivos infantis na brincadeira da criança e no desenvolvimento do psiquismo infantil**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOLOVIEVA, Yulia. **La actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2012.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In*: SILVA, José Ricardo *et al* (Orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 211 – 248.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnés. O que é autonomia na primeira infância? *In*: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004, p. 33 – 46.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 29 – 39.

VALIENGO, Amanda; SOUZA, Silvana Paulina de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 103 – 130.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In*: **Revista Virtual De Gestão de Iniciativas Sociais**. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23 – 36, jun., 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: **Psicologia USP**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução de Claudia da Costa Guimarães Santana.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

ZAPOROZHETS, A. V. La importancia de las primeras etapas de la niñez en la formación de la personalidad infantil. **Infancia y Aprendizaje**, 1980, 69 – 75. DOI: 10.1080/02103702.1980.10821808.

ZUCKERMAN, Galina A.. The Development of Reflection Through Learning. **Journal of Russian & East European Psychology**, 52:3, 36 – 73, 2015. DOI: 10.1080/10610405.2015.1175834 .