

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO LIMA NUNES

**A ATIVIDADE DE BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA ALIENAÇÃO
SOCIAL A PARTIR DE UM TRABALHO EDUCATIVO EM
UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**



Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e
Teoria histórico-cultural

Presidente Prudente
2019

RODRIGO LIMA NUNES

**A ATIVIDADE DE BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA ALIENAÇÃO
SOCIAL A PARTIR DE UM TRABALHO EDUCATIVO EM
UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP / Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

Presidente Prudente
2019

N972a

Nunes, Rodrigo Lima

A atividade de brincar na pré-escola : possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora / Rodrigo Lima Nunes. -- Presidente Prudente, 2019
208 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

1. Brincadeira de papéis sociais. 2. Alienação. 3. Humanização. 4. Educação pré-escolar. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

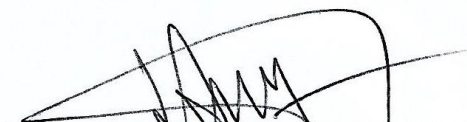
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A ATIVIDADE DE BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA ALIENAÇÃO SOCIAL A PARTIR DE UM TRABALHO EDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

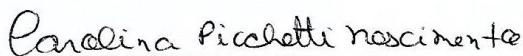
AUTOR: RODRIGO LIMA NUNES

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



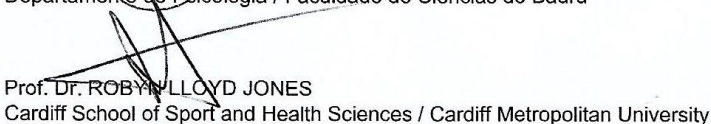
Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



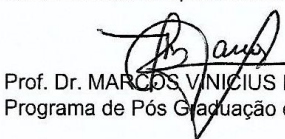
Profa. Dra. CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO
Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI
Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauri



Prof. Dr. ROBYN LLOYD JONES
Cardiff School of Sport and Health Sciences / Cardiff Metropolitan University



Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO
Programa de Pós Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente - SP

Presidente Prudente, 15 de julho de 2019

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos apresentando algo contrário do que é comum, pois, como a realidade é contraditória, uma luta de contrários que se inter-relacionam mesmo em oposição, há que serem expostos, também, os devidos pedidos de desculpas que, antes de mais nada, são necessários serem realizados.

Assim, peço desculpas para eu mesmo, por muitas vezes ter me colocado em situações as quais estiveram próximas de irem além das possibilidades de manutenção de minha saúde psíquica, o que acabou gerando algumas sequelas as quais, espero eu, sejam dirimidas logo.

Peço desculpas à minha família e amigos, por ter, em vários momentos, ausentado-me de situações imprescindíveis relacionadas às suas vidas, tais como aniversários, comemorações, nascimento de filhos, dentre outras condições as quais, infelizmente, não tive condições de me fazer presente.

Por fim, peço desculpas à todas e todos que por esquecimento não estiverem presentes nesses agradecimentos. Saibam que todos vocês tiveram influência significativa, seja na manutenção de minhas condições vitais, seja em processos que me levaram a um processo ainda maior de maduras, seja no processo efetivo de criação da presente tese. Sintam-se, por favor, aqui contemplados.

Ao meu pai, mãe, irmã, sobrinha e cunhado (*Miguel, Ana, Tatiane, Sophia e Everson*): na verdade, não encontro palavras que possam demonstrar em totalidade a importância de vocês para minha vida e, também, no processo de efetivação desta fase. Sem vocês nada disso seria possível. Vocês são os pilares que me mantêm em pé, na busca incessante de contribuir, mesmo que de forma ínfima, à busca pela construção de um mundo melhor, para que possam usufruir de condições mais humanas e menos dolorosas de vida. Amo vocês!

Ao *Tuim, Tati e Kika*, os tais dinossauros geipeeanos. Saibam que o produto efetivado na presente tese, bem como, quem sou hoje, estão diretamente ligados a vocês. Vocês são parte de mim e sei que sou parte de vocês e, assim, como somos partes uns dos outros, agradeço a vocês em conjunto, sem dicotomizar em agradecimentos individuais. Vocês são força e delicadeza, são duros, porém sensíveis, são coletivo, mas com peculiaridades únicas, não se negam a expressar a verdade, seja ela qual for, mas são extremamente afetuosos, enfim, vocês são muitas contradições, mas algo não pode deixar de ser lembrado, vocês estão expressos em mim e eu em vocês e acredito que essa seja a definição máxima de amizade verdadeira.

Ao *GEIPEEthc*, grupo do qual tive o privilégio de participar desde sua gênese e em seu processo de construção histórica. Sem esse coletivo e seus integrantes, a presente tese não seria, sem sombra de dúvida, efetivada. Acredito que esta seja uma das maiores realizações de minha vida até este momento. Ver algo que fiz parte desde o início ganhar tamanha importância no contexto da luta por melhores condições de vida e desenvolvimento dos indivíduos em geral, também em âmbito científico e político, deixa-me com um sentimento de dever cumprido (que

continuará sendo cumprido). Por isso agradeço à todos os integrantes que fizeram e fazem parte deste grupo, vocês foram e continuarão sendo fundamentais em minha vida.

À *Rose, Raquel e Dani*, diretora, orientadora pedagógica e professora da escola na qual a pesquisa se efetivou, agradeço, imensamente, por terem aberto as portas de vossa escola de forma tão carinhosa e companheira, dando-me todas as possibilidades de poder engendrar tal processo de estudo. Vocês foram essenciais na consecução do presente trabalho.

Aos amigos *Renan, Carlos e Luiz*, parceiros de longa data, agradeço por se manterem presentes em minha vida, entendendo todos os momentos conturbados pelos quais vivi e passei, ausentando-me de inúmeras situações que foram importantes para vocês. Não há palavras que representem o quanto são importantes para mim.

À *Daniela Bento Soares*, amiga que o doutorado tão graciosamente me deu. Agradeço pela companhia e ajuda em um momento tão importante e, ao mesmo tempo, tão difícil, de minha vida, que foi o período de doutorado sanduíche. Sem você, acredito eu, não conseguiria me adaptar tão rapidamente à realidade do Reino Unido e me manter bem durante esse período.

Aos amigos *Robyn e Gethin* por terem me recebido em seu país (País de Gales) e terem participado, sobremaneira, do processo de ampliação e complexificação dos meus conhecimentos acerca da Teoria Histórico-Cultural, bem como de possibilidades diferenciadas de trabalho pedagógico e vida, as quais, permitem-me, vislumbrar, mesmo que de forma utópica, uma realidade diferente para nosso país.

À *Juliana Pasqualini, Carol Picchetti e Marcos Vinicius Francisco*. Suas contribuições teóricas, seja quando da qualificação e defesa da presente tese, sejam nos estudos que por vocês foram efetivados, os quais tive o privilégio de ter contato, foram essenciais para uma compreensão para além da aparência do meu objeto de estudo e tudo aquilo que concerne a um estudo científico que se pautar nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica. Serei eternamente grato!

Aos amigos *José Ricardo, Marcos Vinicius Francisco, Larissa Trindade, Luiz Rogério Romero e Sérgio Parmezzani*, companheiros de trabalho e amigos na vida, agradeço pelas contribuições teóricas, diálogos, risadas, que, indubitavelmente, tornaram este período mais leve e carregado de experiências valorativas, seja em minha vida cotidiana, seja para que eu pudesse me tornar um profissional melhor. Contem comigo sempre.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, bolsa Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), a qual contribuiu com a realização de um sonho, qual seja, morar no Reino Unido e poder aprofundar ainda mais os estudos necessários à concretização da presente tese. O meu muito obrigado.

*"A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar."*

Eduardo Galeano

NUNES, R. L. *A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa “Processos formativos, infância e juventude” do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Presidente Prudente, esta pesquisa teve como objetivo engendrar possibilidades pedagógicas teórico-práticas para o ensino da brincadeira de papéis sociais, com vistas ao enfrentamento das relações sociais tendencialmente alienadas e alienantes que subjazem o desenvolvimento dos educandos na pré-escola. Defendeu-se a tese de que uma atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais estruturada e efetivada a partir de uma prática pedagógica direta e intencional, baseada em uma práxis científica educativa que toma os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que se fazem presentes no desenvolvimento da consciência dos alunos quando da realização desta atividade, levando-os a um desenvolvimento humanizador. Configurou-se como uma pesquisa interventiva-formativa, na qual foram realizados momentos de estudos teóricos acerca desse fenômeno social no contexto da educação infantil, observação sistemática das aulas de uma turma de pré-2 com cerca de vinte e cinco crianças de uma instituição localizada na cidade de Presidente Prudente, realizando uma análise inicial do contexto na qual a pesquisa seria efetivada, bem como, se haviam momentos destinados a brincadeira de papéis sociais, além de momentos de experimentação formativa com tal atividade, organizadas e orientadas de forma intencional e direta, a partir de uma perspectiva que buscou a não reprodução de relações sociais tendencialmente alienadas durante sua realização. Explicitamos que houve a possibilidade de tal enfrentamento, tendo em vista a evidência de que a atividade de ensino da brincadeira infantil orientada pelos cinco momentos da prática pedagógica histórico-crítica (prática social inicial/ problematização/ instrumentalização/ catarse/ prática social requalificada), ofereceu condições de um desenvolvimento humanizador, menos alienado, da consciência das crianças que se encontravam na situação social de desenvolvimento referente à infância pré-escolar participantes da pesquisa. Portanto, foi comprovado que a brincadeira de papéis sociais, em âmbito escolar, deve se efetivar como atividade de brincar. Para que isso aconteça, o professor deve atuar construindo situações de ensino que criem interesses nas crianças, para que elas reconstruam durante a atividade temas e conteúdos pautados em tendências humanizadoras, seja com a utilização de vídeos, seja com contação de histórias, visitas a diferentes locais, e etc., a partir de materiais ou situações criticamente selecionados; organizando o espaço e os materiais a serem utilizados de forma a orientar o processo de realização da atividade (sem prejudicar a possibilidade de imaginação da criança com um ambiente demasiadamente carregado de materiais); distribuindo e organizando os papéis sociais a serem representados pelas crianças seja no início, seja durante a brincadeira; por fim, agindo de forma intencional durante a atividade enriquecendo as regras e possibilidades de realização dos modelos de relação social, seja como personagem lúdico, seja atuando a partir de ações orientadoras ludo-pedagógicas, levando as crianças a vivenciarem situações carregadas de tendências humanizadoras, contrárias à alienação cotidiana presente nas relações sociais capitalistas.

Palavras chave: Brincadeira de papéis sociais. Alienação. Humanização. Educação pré-escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria Histórico-cultural.

ABSTRACT

Being linked to the research line “Formative Processes, childhood and youth” of the Postgraduate Program in Education of UNESP - Presidente Prudente, this research aimed to build theoretical and practical pedagogical possibilities for the teaching of Social Roleplaying games with purpose of confronting the alienated and alienating social relations that are present in the development of preschool students. It was defended the thesis that a teaching activity of Social Roleplaying games, structured and carried out from a direct and intentional pedagogical practice and based on an educational scientific praxis that takes the assumptions of Historical and Dialectical Materialism, Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, enables the confrontation of alienated and alienating tendencies that are present in the development of students' consciousness when they perform this activity, leading them to a humanizing development. The work was configured as an intervention-formative research, in which moments of theoretical studies were conducted about this social phenomenon in the context of early childhood education, systematic observation of the classes of a pre-2 class with about twenty-five children from a institution located in the city of Presidente Prudente, in order to confront the theoretically raised data about this context and analyze if there were moments destined to Social Roleplaying games, as well as moments of formative experimentation with this activity, organized and intentionally directed in a perspective that seeks the non-reproduction of alienated social relations during their realization. We affirm there is the possibility of such confrontation, based on the evidence that the activity of teaching children's play guided by the five moments of historical-critical pedagogical practice (initial social practice / problematization / instrumentalization / catharsis / requalified social practice) offered conditions of a humanizing development, less alienated, of the consciousness of the students who were in the social situation of development concerning preschool childhood. Therefore, it was analyzed that the Social Roleplaying games, in school, should be effective as a play activity. For this to happen, the teacher should act building teaching situations that create interests enabling children to reconstruct during the activity themes and content based on humanizing trends, with the use of videos, storytelling, visits to different locations, etc., critically chosen; organizing the space and materials to be used in order to guide the process of carrying out the activity (without impairing the imagination of the child with an environment overloaded with materials); distributing and organizing the social roles to be played at the beginning and during play; Finally, acting intentionally during the activity enriching the rules and possibilities of realization of social relationship models, whether as a playful character or acting from ludo-pedagogical guiding actions, leading children to experience situations full of humanizing tendencies, contrary to the daily alienation present in capitalist social relations.

Keywords: Social Roleplaying games. Alienation. Humanization. Childhood education. Critical-Historical Pedagogy. Cultural-Historical Theory.

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Apresentação gráfica do caminho à unidade mínima de análise da pesquisa....	62
Diagrama 2 - Síntese das condições postas ao professor que efetivam a brincadeira de papéis sociais entendida como atividade de brincar.	198
Diagrama 3 - Processo humanizador na atividade de brincar.	202

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	182
Imagem 2	182
Imagem 3	182
Imagem 4	183
Imagem 5	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação sintética dos dezoito momentos de intervenção	37
Quadro 2 - Estrutura e organização dos episódios	63
Quadro 3 - Episódio 1: A brincadeira de papéis sociais enquanto possibilidade de satisfação de desejos e necessidades e expressão sintética dos modelos de relação social.....	80
Quadro 4 - Episódio 2: A mudança dos significados dos objetos como aspecto para a efetivação da brincadeira em unidade com o desenvolvimento da imaginação infantil.	83
Quadro 5 - Episódio 3: A brincadeira enquanto reconstrução de modelos de relação social nos quais estão implícitas regras seguidas pelas crianças.....	86
Quadro 6 - Episódio 4: Tendências alienadas presentes nas ações ludo-pedagógicas quando da realização do processo interventivo.....	118
Quadro 7 - Episódio 5: A presença de momentos de brincadeiras espontâneas na rotina das crianças e a inexistência de brincadeiras de papéis sociais minimamente organizadas pelo professor.	131
Quadro 8 - Episódio 6: A prática social tomada em seu ponto de partida e chegada dentro do ato educativo com a brincadeira de papéis sociais.	141
Quadro 9 - Síntese do processo interventivo-formativo.....	160
Quadro 10 - Episódio 7: Ações interventivas, eleição, ampliação e possibilidades de construção dos interesses que levam à atividade de brincar.....	164
Quadro 11 - Episódio 8: Ações ludo-pedagógicas durante a brincadeira quanto a organização e distribuição dos papéis sociais, dos objetos utilizados pelas crianças e mediação direta do professor.	185
Quadro 12 - Pressupostos teórico-práticos para organização e efetivação do ensino da brincadeira de papéis sociais com tendências humanizadoras.	200

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, METODOLÓGICOS E PRÁTICOS DA PESQUISA: DO MÉTODO À UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE	22
2.1 O concreto caótico: primeiras aproximações metodológicas em relação ao objeto	24
2.2 O método Materialista Histórico Dialético.....	25
2.3 A lógica dialética e suas categorias gerais	29
2.4 Premissas fundamentais do Materialismo Histórico e Dialético	32
2.5 A história, caracterização e sistematização da pesquisa: em busca do desvelamento da unidade mínima de análise do objeto estudado	35
2.6 O delineamento metodológico da pesquisa.....	45
2.7 A unidade mínima de análise da pesquisa.....	49
2.8 Organização dos dados e caminhos para a análise.....	62
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS INTEGRADORAS DO OBJETO EM RELAÇÃO COM A UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE	65
3.1 A atividade dominante brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento do psiquismo infantil.....	71
<i>3.1.1. A origem histórica da forma evoluída da brincadeira no processo de ontogenético</i>	<i>73</i>
<i>3.1.2. As principais características e nuances da atividade dominante no período pré-escolar</i>	<i>77</i>
<i>3.1.3. As influências da brincadeira no processo de constituição do psiquismo infantil no período pré-escolar</i>	<i>91</i>
<i>3.1.4 A unidade entre brincadeira e o desenvolvimento da consciência tendo em vista as relações sociais na atualidade</i>	<i>95</i>
3.2 Unidade entre alienação social capitalista e o processo de desenvolvimento da consciência dos indivíduos: tendências alienadas no processo de desenvolvimento do psiquismo individual	96
3.2.1 A alienação da vida cotidiana	102
3.2.2 Consequência da alienação social para o plano psicológico individual	106
3.2.3 Processo e características da construção de consciências com tendências alienadas	111
3.2.4. A especificidade do desenvolvimento da consciência infantil sob a égide das relações alienadas e alienantes	115
3.2.5 Síntese da relação entre a alienação e o desenvolvimento da consciência alienada das crianças a partir da brincadeira de papéis sociais	121
3.3 Educação escolar hegemônica x educação escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica: do geral à singularidade da educação no período pré-escolar	122
3.3.1 A escola enquanto reprodutora da alienação social capitalista	123

3.3.2 O lema “aprender a aprender” enquanto lógica prático-teórica da produção e reprodução da alienação dentro das escolas	128
3.3.3 O lema “aprender a aprender” na educação infantil a partir da pedagogia “anti-escolar”	130
3.3.4 A prática pedagógica histórico-crítica enquanto prática revolucionária	134
3.3.5 A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil.....	139
4 A ATIVIDADE DE BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E EFETIVAÇÃO DO ENSINO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS EM UMA DIREÇÃO HUMANIZADORA	159
4.1 Ações interventivas diretas e intencionais na eleição, ampliação e formas de construção das necessidades referentes aos temas que orientarão a brincadeira da criança em sua forma e conteúdo	162
4.2 Ações interventivas a serem engendradas na organização prévia da brincadeira, tendo em vista onde e quais objetos poderão ser utilizados.....	180
4.3 Possibilidades de intervenção pedagógica durante a realização propriamente dita da brincadeira de forma a orientar a dinâmica da distribuição dos papéis sociais e da utilização dos objetos, bem como, mediá-la em uma direção humanizadora, sem destituí-la de suas características essenciais.....	183
5 CONSIDERAÇÕES	198
REFERÊNCIAS	203

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da importância da brincadeira na infância há muito se fazem presentes na história da humanidade. Vários são os estudiosos e teorias que tomam por objeto tal atividade, tendo em vista o quanto a mesma, historicamente, está entrelaçada com os condicionantes acerca da existência humana. Tão grande é sua prevalência e coexistência que muitos chegam a considerá-la como processo natural referente a uma condição genotípica necessária à reprodução, evolução e efetivação biológica da espécie humana.

Tais visões corroboraram e ainda se mantêm aninhadas no senso comum, no sentido de enaltecer que as crianças sempre brincaram, independente das determinações históricas de cada época em relação com as características singulares de cada indivíduo, ocorrendo apenas pequenas mudanças em alguns traços superficiais, tais como, temas e objetos que as crianças utilizavam e utilizam durante a realização de tal atividade. Estes fatos deram base para construções teóricas pautadas, sobretudo, na lógica formal, ao afirmarem a existência de um mundo específico da criança, repleto de fantasia, imaginação suprema, aspirações, criações próprias, qualificando-as como produtoras e reprodutoras de uma cultura específica, independente da “cultura adulta”, ou seja, como responsáveis por uma cultura própria à infância.

Sobretudo no âmbito da educação escolar, o que permanece evidente são os limites impostos por determinadas perspectivas que discutem o referido tema sob a ótica de tais visões naturalizantes e pautadas em tendências espontaneístas, calcadas no desenvolvimento biológico, na liberdade e fantasia espontâneas, apartadas do contexto histórico e cultural que a brincadeira toma como representação da vida das crianças.

Tomemos, por exemplo, os trabalhos de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, analisadas por Brougère (1995), acerca de uma “nova visão de infância” que coloca a criança como um ser que está vinculada a uma verdade que lhe é revelada somente de modo espontâneo, sendo o contato social prejudicial a essa criação de sentido sobre o mundo. Apoiam-se, assim, em uma concepção de brincadeira que valoriza a criança como indivíduo portador da verdade, enclausurada no inato, expressando-se de forma natural, por excelência, desvinculada do contexto social e, também, da própria razão quando do ato de brincar. Já para Stanley Hall (século XIX), sobretudo sob a base das discussões de Rousseau (BROUGÈRE, 1995), a brincadeira era entendida como uma atividade de natureza biológica, hereditária, que possibilita a expressão espontânea e da natureza da criança (LIMA, 2008). Groos (século XX), em uma

mesma linha, afirmou a brincadeira como a expressão de uma ânsia impulsiva e inata da criança que a leva à imitação das aptidões humanas; e Spencer, por fim, ainda no século XIX, expressa uma outra função para a brincadeira, contudo, ainda em conformidade com a visão naturalizante da mesma, qual seja, que ela é uma atividade na qual a criança gasta as energias que ficam armazenadas quando da não realização de atividades utilitárias (ELKONIN, 1998).

Estas representações, a nosso ver, apresentam-se como algo limitante e, até mesmo, problemático, pois condicionam situações que impedem uma ação pedagógica intencional com tal atividade, deixando-a ao sabor de uma falsa “liberdade infantil”, sobretudo quando discutimos a importância da atividade de brincar para o desenvolvimento do estudante que se encontra na educação infantil. Desta forma, essa situação nos leva à necessidade de uma retomada do debate acerca desse tema, na busca pelas reais condições, características e possibilidades que esta atividade pode efetivar na vida da criança, tomando-a sob a base de uma perspectiva histórica e social e que assume sua importância fulcral para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Assim, buscando contribuir com a efetivação de uma visão histórico-cultural e histórico-crítica da brincadeira e da educação infantil, que efetive processos educativos verdadeiramente desenvolvendo as crianças que se encontram na situação social de desenvolvimento referente ao período da infância pré-escolar, proporemos, na presente tese, sobretudo, da brincadeira infantil em uma direção humanizadora. Para tanto, tomamos como base as discussões teórico-metodológicas e epistemológicas do Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, a fim de discorrer, a partir da realização e análise de uma pesquisa de caráter interventivo-formativa (VIOTTO FILHO, 2018), sobre as principais características inerentes ao desenvolvimento humano e a brincadeira de papéis sociais, assim como sobre as possibilidades de ensino desta atividade, tendo em vista sua importância para o processo de desenvolvimento da consciência e personalidade infantil.

Esclarecemos, então, que nossa pesquisa se pauta em uma práxis científica educativa (VIOTTO FILHO; NUNES; SANTOS; FELIX, 2018), possibilitada a partir de categorias científicas que se efetivam na prática social, teorização, intervenção pedagógica (ensino-aprendizagem), desenvolvimento humanizador e produção de conhecimentos científicos que tomam a realidade como critério de verdade. Nesse movimento, investigamos possibilidades pedagógicas de ensino da brincadeira de papéis sociais que visem o enfrentamento de tendências alienadas e alienantes que subjazem tal atividade, sobretudo quando realizada de forma espontânea pela criança na pré-escola, na busca de construção de consciências calcadas em processos humanizadores, ou seja, que trazem em seu cerne possibilidades efetivas de

desenvolvimento da consciência, carregada de valores humano-genéricos como amizade, justiça, equidade, respeito e etc., bem como, do ponto de vista estrutural do psiquismo propriamente humano, em um sistema que se efetive a partir das máximas possibilidades de desenvolvimento dadas nesse período em específico.

Entendendo que esse conteúdo é fundamental na educação infantil, sobretudo, no período pré-escolar, partimos assim da premissa de que a atividade da brincadeira de papéis sociais, compreendida como atividade dominante, efetiva-se como essencial ao processo de desenvolvimento das crianças nesse período de escolaridade, justamente por colocar em processo de movimento e transformação qualitativa todo o sistema interfuncional afetivo-cognitivo correspondente à consciência e personalidade (ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 2006b; MARINO FILHO, 2012; MARTINS, 2006; PASQUALINI, 2011; ROSSLER, 2006; VIGOTSKI, 1996, 2006, 2008; NUNES, 2013), contudo, desde que orientada a partir de pressupostos humanizadores, contrários à alienação social capitalista (DUARTE, 2006; NUNES; VIOTTO FILHO, 2016).

Considerando que a brincadeira infantil, compreendida como reconstrução lúdica pelas crianças dos modelos de relação social presentes na sociedade, assumimos que essa atividade tem relação direta com os papéis sociais existentes e vivenciados cotidianamente, sendo que tais papéis sociais, dentro da atual estrutura social, carregam intrinsecamente tendências alienadas e alienantes necessárias à manutenção e reprodução da sociedade capitalista. Podemos dizer que as atividades cotidianas na atualidade têm por característica (conteúdo e forma) e são engendradas sob a imposição de uma barreira entre aquilo que há de mais desenvolvido na cultura e aquilo que a maioria da população possui como possibilidade de acesso (o menos desenvolvido). Além disso, estabelece uma ruptura entre os significados sociais dos papéis sociais necessários à reprodução da vida e o sentido que estes assumem para os indivíduos, sendo que na reconstrução lúdica do mundo adulto pelas crianças, por meio dos modelos de relações sociais alienados, radica, consequente e lamentavelmente, um desenvolvimento alienado de suas consciências, tal como analisaremos em nossa tese.

Assim, torna-se fundamental a necessidade de realização do presente trabalho, tomando por objeto a atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento da consciência infantil em uma direção humanizadora, contrária à alienação social, sob a perspectiva de uma prática pedagógica que engendre processos de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes presentes no cotidiano capitalista e que caminhe na direção de formação humana verdadeiramente emancipatória na escola de educação infantil.

Considerando a história como possibilidade de caminhada da aparência à essência e de compreensão fidedigna da realidade, o tema proposto surge como interesse de pesquisa em razão de alguns questionamentos realizados no grupo de estudos e pesquisas do qual fazíamos parte, antes da criação e participação no GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural), ainda no primeiro ano da graduação em educação física (2007), quando nos deparamos com uma discussão que enfatizava a necessidade da criança agir de forma “livre¹” ao realizar uma brincadeira, pois, assim, segundo a orientação daquela discussão, não haveria a eliminação do lúdico, da fantasia, da autonomia, da liberdade, dentre outras justificativas pautadas, sobretudo, nas definições que assumem a brincadeira numa perspectiva naturalizante, conforme apresentamos no início da presente introdução.

Considerando os argumentos naturalizantes acerca da brincadeira discutidos naquele momento em específico, uma questão, deste então, passou a ser considerada, ainda que limitada ao incipiente conhecimento e desenvolvimento consciente que apresentávamos sobre o tema, a qual tentamos reproduzir nos seguintes termos à época empregados: “mas, se foi falado que as crianças brincam de ser adultos, isso quer dizer, elas reproduzem as coisas do mundo atual, e se o mundo atual se mostra tão ruim, se as deixarmos brincarem sozinhas, elas não irão reproduzir tudo o que há de ruim no mundo, conseqüentemente, desenvolverem-se também de forma ruim?”. Eis, assim, o nascimento do presente tema que, desde então, tornou-se objeto de preocupação e projeto de vida do pesquisador, na busca de compreender a brincadeira de papéis sociais em sua gênese filogenética e ontogenética humana, bem como suas possibilidades de aplicação pedagógica na educação infantil.

Após a participação naquele primeiro grupo de estudos e a posterior construção do GEIPEEthc, nossos estudos se ampliaram a partir da orientação do Professor Tuim, sob a ótica da Teoria histórico-cultural, momento em que iniciamos efetivamente a nossa caminhada, embora com discussões ainda bastante elementares e realizadas durante o período da graduação em Educação física com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Jogo de papéis sociais e sua relação com a alienação capitalista”. Já no Mestrado em Educação, de uma forma mais aprofundada, buscamos entender as características e conseqüências da alienação no desenvolvimento da consciência das crianças durante a realização de brincadeiras de papéis sociais com características espontaneístas, sendo que este produto tomou por título "Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola", dissertação defendida em abril/2013.

¹ Entenda-se “livre”, no presente contexto, sinônimo de espontânea.

Na dissertação de mestrado pesquisamos o quanto a alienação se faz presente na brincadeira infantil e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência das crianças, sobretudo, no que tange a ruptura entre o sentido pessoal e o significado social dos conteúdos e formas referentes aos modelos de relações sociais expressos nos papéis sociais, pois, ao brincar espontaneamente, as crianças reproduziam um sentido falseado em relação ao significado do papel social representado², pois oriundo de vivências bastante restritas e limitadas às situações de individualismos, preconceitos, difusão de estereótipos, manifestação de violência física e simbólica, coerção, subjugação, ameaças e imposição em relação ao comportamento do outro, preferência por papéis que envolviam maiores ganhos financeiros, dentre outras manifestações presentes nos papéis sociais tendencialmente alienadas e alienantes. Observamos e discutimos na dissertação que tais tendências influíam no desenvolvimento da consciência das crianças, considerando que tal consciência, tendo em vista as possibilidades de desenvolvimento da criança, é engendrada na ação do brincar (NUNES, 2013).

É importante enfatizar que tais relações alienadas e alienantes eram reproduzidas, sobretudo, quando as atividades assumiam um caráter espontaneísta, nas quais as crianças representavam os papéis sociais sem a devida intervenção de um indivíduo mais desenvolvido tal como o professor na escola; fato que nos fez pensar, ainda durante o mestrado, possíveis possibilidades de enfrentamento dessas relações alienadas manifestas durante a atividade do brincar na escola. Contudo, considerando os limites postos em uma dissertação, bem como, a falta, naquele momento, de uma orientação teórica que abarcasse aspectos pedagógicos na busca por tal enfrentamento, apenas tangenciamos algumas discussões, nos mantendo, ainda, na aparência do fenômeno. Fato que se colocou como principal objeto de estudo e tese que defenderemos ao longo deste trabalho de pesquisa de doutoramento.

Desta feita, buscamos na presente tese dar o devido aprofundamento quanto às possibilidades de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que se apresentam no contexto infantil e que subjazem a construção da consciência das crianças. Sob estas condições, buscaremos desvelar o contexto da educação pré-escolar atual, tendo em vista que tal contexto se apresenta, na maioria das vezes enquanto um espaço voltado ao assistencialismo e espontaneísmo das atividades (PASQUALINI, 2011).

Acreditamos que tal enfrentamento pode ser alcançado a partir de possibilidades pedagógicas pautadas no Materialismo Histórico e Dialético, Pedagogia Histórico-Crítica e

² Por exemplo: A criança assumir que brinca de médico porque esta profissão proporciona mais dinheiro do que atuar enquanto médico na brincadeira visando o cuidado do outro.

Teoria Histórico-Cultural, como já anunciado, sendo que tal prática educativa com a brincadeira infantil deve se configurar numa práxis revolucionária, isto é, numa relação de caráter teórico-prático que busque as máximas possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos que se encontram neste período de desenvolvimento psicológico (MARSIGLIA, 2013; PASQUALINI, 2011).

Sendo assim, ao estudarmos e nos instrumentalizarmos para o enfrentamento das relações alienadas postas a partir do ideário hegemônico capitalista presente na educação infantil, sobretudo na pré-escola, podemos pensar sobre alguns aspectos, os quais tais situações podem efetivar quando da utilização de brincadeiras no contexto escolar, quais sejam: 1- Como os professores sistematizam e organizam as brincadeiras, caso as utilizem enquanto conteúdo de aula; 2 – Como se dá a reconstrução pelas crianças dos papéis sociais durante a realização da brincadeira, tendo em vista os condicionantes sociais capitalistas?³; 3 – Como efetivar, caso seja possível, uma atividade de ensino da brincadeira que contribua para um desenvolvimento infantil em uma perspectiva humanizadora?; Esses aspectos tornaram-se problemas a serem respondidos e orientadores da nossa análise do objeto estudado.

Apresentamos, assim, o problema central que orientou esta pesquisa, qual seja: há a possibilidade de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que se apresentam na realização da brincadeira de papéis sociais na pré-escola, a partir de uma atividade de ensino realizada pelo professor de forma direta e intencional? Tal problema nos levou à construção e defesa da seguinte tese: Uma atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais, estruturada e efetivada a partir de uma prática pedagógica direta e intencional e baseada em uma práxis científica educativa, que toma os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que se fazem presentes no desenvolvimento da consciência dos alunos quando da realização desta atividade, levando-os a um desenvolvimento humanizador, ou seja, pautado nas máximas possibilidades de humanização dadas nesse período de desenvolvimento em decorrência da apropriação de objetivações presentes na filosofia, nas ciências, nas artes, na cultura corporal, na política, na ética e outras objetivações humano genéricas.

Enfatizamos, assim, a importância de uma educação escolar respaldada por conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos os mais desenvolvidos, essenciais ao processo pedagógico, organizados e mediados de forma direta e intencionalmente, buscando o

³ Importante esclarecer que mesmo com a presença desse problema já na dissertação de mestrado, acreditamos que não foi possível o devido aprofundamento acerca dessa questão, o que nos levou à necessidade de revisita-lo na pesquisa de doutorado ora discutida.

desenvolvimento da consciência dos indivíduos a partir de suas máximas possibilidades, engendrando condições tendencialmente humanizadoras no processo de humanização das crianças na escola (PASQUALINI, 2011; MARSIGLIA, 2013; NUNES, 2013; NUNES; VIOTTO FILHO 2016).

Lançados o problema e a tese a ser defendida, para consecução desse trabalho, assumimos como objetivo geral “Engendrar possibilidades pedagógicas teórico-práticas para o ensino da brincadeira de papéis sociais em uma direção humanizadora, com vistas ao enfrentamento das relações sociais tendencialmente alienadas e alienantes que subjazem o desenvolvimento dos educandos na pré-escola”. Como objetivos específicos: “Elaborar e aplicar um programa de intervenção, respaldado na atividade do brincar e considerando os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico-cultural; Analisar os condicionantes presentes no processo interventivo-formativo que dão base para uma atuação humanizadora da prática pedagógica com a brincadeira; Desvelar e construir possibilidades teórico-práticas de ensino da brincadeira de papéis sociais na pré-escola, no que tange a possibilidade de enfrentamento das tendências alienadas e alienantes concernentes às relações sociais capitalistas”.

Salientamos que tal processo de pesquisa foi realizado em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da cidade de Presidente Prudente/SP, inicialmente com observações sistemáticas das aulas (cinco aulas) e, posteriormente, efetivação de um processo interventivo-formativo (total de dezoito momentos com cerca de uma hora) com crianças de um pré-dois (quatro-cinco anos de idade), realizada em paralelo com o projeto de extensão já realizado pelo GEIPEEthc, contando com a ajuda de outros integrantes do grupo, o que, sem sombra de dúvidas, levou a pesquisa à proporções elevadas e profícuas de planejamento, execução e análise, como demonstraremos neste relatório de pesquisa de tese de doutoramento.

Para a defesa da presente tese, portanto, estruturamos o trabalho em um formato o qual acreditamos demonstrar o movimento teórico-prático que sintetiza o caminhar da pesquisa de sua gênese à sua finalização, partindo do todo do objeto de estudo, analisado em sua prática social desde o ponto do partida, inicialmente caótico, até o seu ponto de chegada, configurado em uma expressão superior e requalificada (MARTINS, 2016), tendo como princípio norteador analítico a unidade mínima de análise *ação ludo-pedagógica humanizadora*⁴ em direção ao desvelamento das múltiplas determinações do fenômeno pesquisado.

⁴ Unidade mínima de análise a qual julgamos sintetizar a totalidade de nosso objeto de estudo. Iremos apresentar a defesa de tal unidade enquanto microcosmo de nossa pesquisa na próxima seção.

Assim, iniciaremos a discussão apresentando uma seção que busca desvelar os princípios epistemológicos, metodológicos e filosóficos do Materialismo Histórico Dialético, em um esforço para apresentarmos as características de uma pesquisa interventiva-formativa, bem como as nuances que nos levaram à elaboração da nossa unidade mínima de análise; Explanaremos, em seguida, sobre as categorias integradoras⁵ de nosso objeto de estudo, quais sejam: 1) A atividade dominante brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento do psiquismo infantil; 2) A relação entre alienação social capitalista e o processo de desenvolvimento da consciência dos indivíduos: tendências alienadas no processo de desenvolvimento do psiquismo individual; 3) Educação escolar hegemônica versus educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica: Do geral à singularidade da educação no período pré-escolar. Consideramos que tais categorias gerais integradoras do objeto, a partir de um movimento analítico pautado na unidade mínima de análise, nos leva à categorias mais específicas que auxiliam a compreender as 'Possibilidades de intervenção pedagógica durante a realização da brincadeira, de forma a orientar a dinâmica da distribuição dos papéis sociais e da utilização dos objetos, bem como sua mediação em uma direção humanizadora, sem destituí-la de suas características essenciais', discussão estruturada no último capítulo de nossa tese.

Convidamos, assim, que seja realizada uma leitura de totalidade do nosso trabalho, para que não sejam engendradas compreensões lineares, padronizadas e fragmentadas acerca do fenômeno aqui tratado, o que ensejaria uma compreensão formal de uma proposição teórica que se efetiva a partir da lógica dialética, desde a sua efetivação como também de sua exposição. Os capítulos deste relatório de pesquisa estão articulados, essencialmente, em movimento processual, dinâmico, objetivo, contraditório e de totalidade, como pede o método materialista histórico dialético.

⁵ Por “categorias integradoras do objeto” entenda-se as categorias teórico-práticas que, tomadas em relação com a unidade mínima de análise, tornam possível a análise do objeto estudado.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, METODOLÓGICOS E PRÁTICOS DA PESQUISA: DO MÉTODO À UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE

O tema referente à discussão sobre a possibilidade ou não de atuação pedagógica com a brincadeira de papéis sociais na educação infantil situa-se entre aqueles que há muito perpassam os horizontes científicos, escolares e de senso comum, como já anunciado na introdução. Esse fato nos remete à necessidade de construção de um novo olhar sobre tal discussão, conhecimento este que, em sua essência, carregue como critério de verdade uma análise teórico-prática pautada na vivência concreta, calcada em relações sociais reais, de crianças e professores reais, de possibilidades reais de intervenção pedagógica na escola.

Nesse processo, portanto, defendemos a construção de um processo de pesquisa pautado nas máximas possibilidades dadas neste momento histórico, concernentes com o período de desenvolvimento das crianças presentes na pré-escola e que instrumentalize o professor para o enfrentamento das mazelas impostas pela sociedade capitalista. Tais condicionantes se configuram na efetivação de processos alienados e alienantes que subjazem a vida e o desenvolvimento das crianças desde as relações sociais fora do espaço escolar até aquelas construídas em seu próprio interior.

Realizar tamanha façanha (assim consideramos o processo de construção de uma tese), ainda mais tomando como base pressupostos contra hegemônicos, ou seja, revolucionários, tendo em vista que o próprio pesquisador também está relegado às mazelas alienadas e alienantes desta sociedade, e não poderia ser diferente, já que é esta a realidade colocada a todos nós cotidianamente, poderia tornar o trabalho extremamente penoso e, até mesmo, impossível de ser realizado. Contudo, ao tomarmos as contradições que se apresentam na realidade, o presente trabalho torna-se passível de realização e efetivação, pois, sob a ótica da lógica dialética, o fenômeno ora discutido pode ser compreendido e confrontado, desde que nos pautemos em uma teoria, ou conjunto de, que tomem como critério de análise do objeto os pressupostos anunciados até o momento em relação com a confrontação prática desse objeto com a própria realidade em que ele emerge.

Consideramos que não há outra possibilidade para tal estudo senão a utilização da base epistemológica, metodológica e teórica do Materialismo Histórico Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, pois, à nosso ver, são esses conhecimentos que nos apresentam condições efetivas de apreensão do concreto caótico ao concreto pensado, da aparência fenomênica à essência em suas múltiplas determinações, da quietude à dinamicidade

do real, da identidade irreduzível às contradições, ou seja, da heterogeneidade fragmentada e caótica colocada no cotidiano em-si à uma miríade de determinações e inter-relações lógicas que só podem ser desveladas quando elaboradas por processos de pensamentos altamente complexos, sob a base de conhecimentos os mais elevados, entenda-se, aqueles que em seu âmago conseguiram e conseguem, de fato, expressar no plano abstrato a essência da realidade (NOVACK, 2006).

Desta feita, sem tergiversar acerca das abstrações teóricas que iremos realizar na presente exposição, buscando a fidedignidade e a contraposição às atuais circunstâncias que observamos nas várias construções científicas pautadas na lógica (alógica) do relativismo formal, achamos conveniente, nesta segunda seção, apresentar de forma explícita a base epistemológica, metodológica e filosófica, juntamente com a apresentação do processo interventivo de pesquisa e a defesa e explicitação de nossa unidade mínima de análise, antes de adentrarmos nas categorias teóricas integradoras do objeto, nas quais nos respaldamos para a análise de nosso objeto de estudo, quais sejam, atividade, consciência, alienação, brincadeira de papéis sociais, prática pedagógica humanizador, pois, como afirma Marx (1996), há que se diferenciar formalmente o método de exposição do método de investigação, sendo que ambos estão voltados à explicitação e elucidação de determinado objeto que se apresenta ao indivíduo pesquisador, desde a sua aparência fenomênica e que precisa ser desvelado para se chegar à sua essência multideterminada.

Assim sendo, discorreremos sobre os fundamentos do método Materialista Histórico Dialético, com destaque as categorias *totalidade*, *contradição* e *movimento*; relacionaremos tais categorias gerais de análise da realidade com o nosso objeto de estudo, qual seja, a atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento da consciência infantil em uma direção humanizadora, considerando o movimento de construção presente na práxis científica educativa realizada para o enfrentamento da alienação social capitalista que permeia as relações sociais de forma geral e as atividades lúdicas estruturadas na escola de educação infantil. Caminharemos, posteriormente, a uma descrição do processo interventivo da pesquisa, apresentando suas características fundamentais, dando suporte a uma apreciação inicial do que foi proposto na prática em direção ao desvelamento de nossa unidade mínima de análise, a qual, permeará, todo o processo analítico do objeto.

2.1 O concreto caótico: primeiras aproximações metodológicas em relação ao objeto

Como foi apresentado na introdução, nossa pesquisa tem como tema geral de estudo a busca por possibilidades pedagógicas intencionais com a brincadeira de papéis sociais com vistas ao enfrentamento das relações sociais alienadas e alienantes que se apresentam na escola e em contraposição à realização de brincadeiras infantis pautadas em pressupostos pedagógicos espontaneístas, ou seja, que não oferecem possibilidades de uma intervenção pedagógica intencional e planejada antes e/ou durante a realização desta atividade pela criança na escola.

Como estamos há aproximadamente 11 anos convivendo dentro de escolas, intervindo com professores, gestores, alunos e pais, observamos, em diferentes momentos da rotina de aula das crianças, a utilização de uma proposta que é denominada, na maioria das vezes como “hora da brincadeira”, proposta esta que, hegemonicamente, tem por característica geral, manter a criança sem nenhum tipo de instrução, ou preparação anterior, realizando atividades diversas e espontaneamente da forma que lhe for conveniente. Por que afirmamos que são atividades diversas e não brincadeiras, essas ações espontâneas das crianças nesses momentos? Pelo que identificamos em nossas observações da 'hora da brincadeira' as crianças, quase sempre, não brincavam efetivamente; ficavam sentadas sem fazer nada, conversavam, brigavam, choravam, realizavam algumas ações lúdicas limitadas ao seu próprio e limitado universo de ação. Contudo, algo recorrente e representativo começou a despertar em nós um grande interesse ao longo das observações, qual seja, dentre as crianças que realizavam algumas ações lúdicas, a maioria delas reproduzia situações que considerávamos estranhas, talvez, inadequadas ao seu processo de desenvolvimento, tais como reprodução de situações de preconceitos, discriminação, competição exacerbada, violência simbólica, dentre outras situações muito presentes nas nossas vidas de “adulto”, isto é, nas relações sociais vivenciadas em nossa vida cotidiana no interior da estrutura social capitalista.

Essa situação nos gerou preocupação, pois, será a escola um espaço onde as crianças podem reproduzir situações inadequadas, as quais observamos cotidianamente na sociedade capitalista, sem que sejam orientadas quanto à isso? Essas situações inadequadas não podem prejudicar o seu processo de desenvolvimento? Será que tal concepção pedagógica espontaneísta não se encontra equivocada (caso seja de fato uma concepção pedagógica)?⁶

⁶ Acreditamos que não seja necessário retomar nossa história com o presente objeto, tendo em vista que o mesmo já foi realizado na introdução do presente trabalho.

Assumimos, assim, o conceito atividade de brincar na escola, em contraponto a tal atividade da brincadeira espontânea, tendo em vista valorizarmos a atividade de brincar na escola como responsável em promover a relação da criança com o mundo adulto e por considerarmos que toda a criança precisa ter oportunidades de vivenciá-la, desde que devidamente orientada pelo professor, e não deixada à própria sorte e nos limites do aprender a aprender, como apregoam as tendências construtivistas em educação, as quais, mormente, reproduzem as relações sociais cotidianas em-si e acabam por contribuir para a manutenção e reprodução do *status quo social* capitalista.

Segundo nossa compreensão a atividade de brincar deve ser intencionalmente planejada e organizada, além de orientada durante a sua realização, com a finalidade de proporcionar condições qualitativamente superiores de desenvolvimento das crianças na escola. Mas, para superar essa apreciação inicial e engendarmos tais possibilidades de aprofundamento e análise do tema, precisamos adentrar naquilo que expressa o movimento real de orientação geral e efetivação da tese, naquilo que norteou nosso trabalho do início ao fim, ou seja, os pressupostos do método Materialista Histórico Dialético.

2.2 O método Materialista Histórico Dialético

O método Materialista Histórico Dialético se constitui enquanto uma longa elaboração teórica pautada nas formulações teórico-filosóficas elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A pesquisa marxiana, tinha por objetivo buscar a gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições referentes à crise da sociedade burguesa, desenvolvida no bojo do modo de produção capitalista (PAULO NETTO, 2011). Neste caminho, tais formulações teóricas proporcionaram uma rica análise da estrutura e dinâmica da sociedade burguesa, com vistas à sua superação, além de desvelar uma lógica de interpretação da realidade qualitativamente superior à todas as outras elaboradas no âmbito das ciências humanas até então.

Sob essa ótica é que foram estabelecidos os fundamentos centrais do método que viabilizou à Marx e Engels uma análise fidedigna do fenômeno que buscaram estudar. Sendo assim, tratar sobre método, é tratar sobre a forma pela qual iremos apreender do fenômeno pesquisado as suas características, nuances, relações, interdependências, aspectos fundamentais, processos, contradições, enfim, as inúmeras determinações que configuram a realidade objetiva pesquisada. Neste sentido, o método assume a finalidade de orientar e

direcionar todo o processo de investigação, a compreensão dos diferentes conceitos e concepções sobre a realidade e como podemos torná-la cognoscível, para que possamos conhecê-la em sua veracidade (NASCIMENTO, 2014).

O método configura-se enquanto instrumento fundamental para toda e qualquer ciência, garantindo a ela a possibilidade de uma inserção e interpretação aprofundada da realidade estudada. Este fato nos leva à necessidade de esclarecimento acerca dos fundamentos centrais que subjazem o Materialismo Histórico Dialético, tendo em vista elucidarmos acerca das possibilidades de sua aplicação e sua importância para a análise dos fenômenos existentes na realidade que nos propomos estudar e investigar para compreendê-la nas suas múltiplas determinações.

Por questões meramente didáticas iremos tratar separadamente da concepção de materialismo histórico e de materialismo dialético, tendo em vista a necessidade de explicitação e entendimento das nuances referentes a estes termos. Contudo, não podemos perder de vista a relação fulcral existente entre essas concepções quando tomadas do ponto de vista da obra marxiana, pois, a análise materialista histórica - entendida enquanto teoria da história e, portanto, como instrumento lógico de interpretação da realidade - só se efetiva em sua interdependência com a lógica dialética, sendo impossível tomá-los de forma dissociada (MARTINS, 2008).

Antes de tudo, toda formulação filosófico-metodológica, necessariamente, contempla uma determinada concepção de homem e de sociedade, a relação existente entre estes diferentes polos e, sobretudo, as possibilidades de construção do conhecimento. Dessa forma, devemos tomar por materialismo histórico o núcleo teórico-filosófico “produzido pela decodificação materialista dialética dos fenômenos da realidade, no que se inclui a natureza, a história, a vida social e o próprio homem” (MARTINS, 2008, p. 40), sempre sob a análise e orientação da lógica dialética. Neste caminho, é importante destacarmos quais são os significados atribuídos às expressões *materialismo* e *histórico*, primeiramente, e, depois, à *dialética*, sob a ótica da concepção marxista.

De acordo com Martins (2008, p. 41),

Marx e Engels partem do princípio de que a realidade; e todos os fenômenos que a constituem; é material. Ou seja, existe objetiva e independentemente da consciência. A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. As sensações, as idéias, os conceitos, etc. não emergem da consciência a partir de si mesma mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível.

É nisto que se configura o termo materialismo. A realidade e os seus fenômenos existem independentemente da consciência que temos deles. A realidade material deve ser captada por nossos sistemas perceptivos e interpretada pela nossa consciência, fazendo com que ela se torne conhecida por nós. É importante salientar que neste ponto Marx e Engels estão se contrapondo a concepção filosófica idealista, que toma a consciência como sendo um atributo anterior à existência, sendo a realidade uma instância onde as ideias estão encarnadas, sendo elas, então, os condicionantes da realidade (MARTINS, 2008).

Contudo, a realidade não pode ser tomada enquanto estática e muito menos idêntica a si mesma; na verdade ela se apresenta enquanto “uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente, sendo assim: a realidade objetiva é a história de suas mudanças”. E estas mudanças se dão na relação ativa entre homem e natureza (MARTINS, 2008, p. 42).

A história é justamente o resultado dessa relação ativa, ou seja, “dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e as contradições do mundo, dos homens e de suas relações” (MARTINS, 2008, p. 42). Se, por assim dizer, a realidade é material e dinâmica, a dialética deve ser entendida como a lógica que permite a sistematização dos princípios orientadores da construção do conhecimento acerca dos fenômenos da realidade, tomados em suas relações mútuas, interdependências e contradições, ou seja, em sua totalidade concreta.

Mas, então, como podemos situar qual é a concepção de homem e sociedade, levando em consideração as premissas centrais referentes à análise materialista histórica tecida por Marx? Este pensador coloca o trabalho no cerne de tal discussão filosófica. Para ele, esta atividade deve ser tomada como a responsável em coordenar as transformações históricas e sociais dos seres humanos e da própria sociedade. Sendo assim, deve ser entendida em seu sentido ontológico, ou seja, como a atividade em que os homens se relacionam com a natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades. Nesse processo, ao modificar a natureza, os homens modificam também a si mesmos, pois, para operar no trabalho é necessário antecipar mentalmente as finalidades que serão alcançadas pelas ações humanas, criando novas necessidades, para além daquelas dadas no plano imediato. É nesse processo dialético de transformação da natureza e de si mesmos, que se efetiva a constituição do mundo especificamente humano (SAVIANI, 2013b).

Sendo assim, o processo de humanização dos seres humanos, ou seja, o processo de desenvolvimento singular de cada indivíduo em unidade com o desenvolvimento do gênero humano, de acordo com Marx (1996), se dá sob a base do trabalho ou atividade vital. Portanto,

é no decorrer das atividades realizadas e concretizadas no desenrolar da vida material e objetiva que o ser humano modifica a natureza e se apropria dela, criando instrumentos e os meios de produção destes, com objetivo de suprir suas necessidades mais básicas e caminhando na efetivação necessidades qualitativamente superiores, conseqüentemente, produzindo e reproduzindo o gênero humano.

Contudo, de acordo com Martins (2008), esse processo de produção da existência humana não é um ato isolado, individual, mas sim, coletivo, interdependente. Na verdade, seria impossível um único indivíduo criar, isoladamente, todas as condições e objetivações necessárias para manutenção de sua vida e, conseqüentemente, tornar-se um ser dotado de características especificamente humanas. Neste caminho, a atividade humana é sempre coletiva, de caráter social, sendo necessária uma organização societária para que sejam produzidas as condições para a manutenção da vida, produção e reprodução do gênero humano, além da transmissão dessas condições de uma geração a outra.

Na base de todas as relações sociais estão as relações sociais de produção. Ou seja, o trabalho por sua natureza é uma atividade coletiva e assim sendo, os homens organizam-se em sociedade para produzirem suas condições de vida. E é exatamente no bojo dessas relações de produção que os homens constroem não apenas os meios para sua sobrevivência, mas, sobretudo, edificam a si mesmos. Neste sentido, o aspecto essencial em toda e qualquer sociedade é o modo de produção sobre o qual se erige. A história de seu desenvolvimento se revela na história do desenvolvimento das forças produtivas - modos e meios pelos quais o homem produz - e das relações que, assim, estabelecem entre si (MARTINS, 2008, p. 46).

Este fato nos leva a entender que é a partir da análise do modo de produção que sustenta determinada sociedade, que se faz possível caracterizar sua estrutura e dinâmica do ponto de vista social, político e econômico. Portanto, para analisarmos o desenvolvimento dos seres humanos, devemos levar em conta a sociedade da qual este indivíduo faz parte, do mesmo modo que, para entendermos determinada sociedade, devem ser levadas em conta as formas de relações sociais que são mantidas pelo modo de produção que organiza e estrutura determinada sociedade.

Portanto, o materialismo dialético como método de análise da realidade, ofereceu a base para que Marx e Engels chegassem às suas concepções de indivíduo e sociedade. A concepção materialista histórica, que caracteriza suas discussões filosóficas, alicerça-se na ideia de homem enquanto um ser constituído e determinado por questões históricas e sociais e não somente biológicas, mas, sobretudo, considerando as forças produtivas e relações de produção presentes na sociedade capitalista, demonstrando a necessidade de superação desse modo de produção

para que sejam possibilitadas condições efetivas de humanização dos seres humanos. Tecidas estas considerações discutiremos agora as premissas da lógica dialética.

2.3 A lógica dialética e suas categorias gerais

Quando falamos de lógica, estamos tratando de uma ciência responsável em estudar os processos de pensamento (NOVACK, 2006). Sendo assim, tem por objeto o pensamento no processo de formulação de princípios explicativos sobre os fenômenos da realidade, tendo a ver, portanto, com determinado esquema subjetivo que dirige determinada forma de raciocínio. Neste caminho, cabe aos estudiosos da lógica, investigarem como se dá a articulação interna do pensamento ao serem elaborados conhecimentos sobre os diferentes fenômenos (MARTINS, 2008).

Em relação ao termo dialética, o mesmo advém do grego e tem por significado o ato de “debater ou conversar para se chegar à verdade, descobrindo e superando a contraditoriedade presente no raciocínio do interlocutor”. Foi Heráclito o seu proponente na filosofia, sendo sua ideia retomada, posteriormente, por Hegel, filósofo responsável em formulá-la enquanto método que enxerga a realidade a partir da contradição, movimento e da transformação das ideias (dialética idealista) (MARTINS, 2008, p. 52).

Marx e Engels, que no início foram discípulos de Hegel, acabaram por causar uma revolução quanto à formulação idealista da dialética daquele pensador, reinterpretando-a a partir de uma base materialista. Para eles, as transformações e mudanças não se dão, somente e por si só, na mente dos homens, a partir das mudanças em suas categorias do pensamento, independentes de sua base material, como dizia Hegel⁷ (NOVACK, 2006). Na verdade, o pensamento deve ser entendido como o reflexo subjetivo do movimento existente no mundo real, sendo a realidade, por consequência, anterior à consciência (MARTINS, 2008).

A partir disso, ressaltamos que a dialética sob a ótica Marxiana, necessariamente, assenta-se no estudo da realidade a partir de seu movimento, contradição e das mudanças que elas promovem. Dentre suas categorias gerais destacam-se, assim: a totalidade; a contradição e a categoria movimento (MARTINS, 2008).

⁷ Marx e Engels não desconsideraram a importância de Hegel no que tange a evolução que o mesmo efetivou no plano da lógica, contudo, foram capazes de enxergar os limites postos em sua formulação e superá-la por incorporação, reformulando a lógica dialética sob a base materialista, deixando de lado os condicionantes idealistas nas formulações de Hegel (NOVACK, 2006).

Considerar os fenômenos em *sua totalidade* é considerá-los enquanto síntese de múltiplas determinações, sendo assim, é impossível construir conhecimentos objetivos da realidade, levando-se em conta apenas as partes isoladas que a congregam. Faz-se importante considerar a realidade, permeada por fenômenos que apresentam em sua essência intervinculações e interdependências. Neste caminho, os dados, para serem compreendidos objetivamente, precisam ser analisados a partir dos condicionantes que os cercam, das inter-relações que apresenta (MARTINS, 2008).

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação, e a posição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é, das propriedades, das coisas, das relações e dos processos da realidade. No segundo caso, a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos – pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores – a tese da concreticidade da realidade ou da totalidade é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se não entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 2002, p.43-44).

A totalidade concreta, ou seja, a compreensão da realidade como um todo dialético, que se transforma, permuta, cria e se recria, evolui e regride, que não se resume a um agrupamento de fatos imutáveis, de uma somatória de aspectos que são capazes de expressar a realidade em toda sua totalidade, é condição necessária para compreendermos os limites, mas acima de tudo, as possibilidades inerentes à análise do fenômeno a qual assumimos enquanto objeto de estudo. A realidade é totalidade concreta, contraditória e dinâmica, pressupõe movimento, sendo assim impossível de ser esgotada, o que nos permite enxergar o nosso objeto, como elemento da concreticidade, carregada de condicionantes, relações, contradições, estrutura e desenvolvimento que podem ser desveladas, desde que respeitadas as contradições e o movimento no qual a realidade como um todo se edifica. O objeto de estudo em específico é carregado de múltiplas determinações, assim como a realidade em sua totalidade, contudo tais

múltiplas determinações são inesgotáveis, o que nos leva a uma feliz compreensão da riqueza que a lógica dialética pautada na materialidade do fenômeno, permite ao desenvolvimento do conhecimento da realidade. Enxergar a ciência nessa perspectiva, não é assumi-la como relativa, como querem os pós-modernos, mas assumi-la como uma miríade interminável de determinações que é cognoscível desde que respeitados os limites quanto a análise das potências com a qual a contradição e o movimento conduzem a totalidade. Tornar cognoscível o objeto é, portanto, enxerga-lo também em suas contradições e movimento, em seus limites e possibilidades, nos elementos possíveis de serem interpretados em um determinado momento, não estático, mas em movimento, expressando, assim, a beleza e a complexidade na construção de um conhecimento pautado na lógica dialética.

Já a categoria *contradição* tem por princípio que todos os fenômenos presentes na realidade apresentam contradições internas que são fundamentais para sua análise. Sendo assim, todas as coisas são e não são ao mesmo tempo, são opostos que se fazem interiores a um determinado fenômeno e movimentam-no em direção a sua transformação. Deste fato é que se postula que todo desenvolvimento se caracteriza pelo movimento sintetizado na luta dos contrários (MARTINS, 2008).

“Uma coisa não só é ela mesma, mas ao mesmo tempo outra. A não é simplesmente igual a A; também é, mais profundamente, igual a não A” (NOVACK, 2006, p. 78-79). Ao falarmos dessa categoria unidade dos opostos, torna-se possível vislumbrar possibilidades infinitamente maiores na caminhada em busca da essência do fenômeno estudado, pois, é claro que, por exemplo, Maria, é ela mesma, ou seja, que Maria é Maria, não há dúvidas que sim, mas, de uma forma mais aprofundada, Maria é diferente e muito mais que só Maria, ela é uma mulher, parte da humanidade, um indivíduo, que carrega em-si a história do gênero humano e, ao mesmo tempo, possui suas especificidades únicas e irrepetíveis (NOVACK, 2006).

Daí que podemos compreender a contradição posta entre aparência e essência de determinado fenômeno, que, dialeticamente, como não poderia deixar de ser, também não são estáticas, fazem parte do movimento da realidade, transformando-se. Como afirma Novack (2006, p. 94), “A essência de uma coisa evolui e se realiza ao largo do processo de evolução do objeto material em si. É um aspecto integral e inseparável do objeto que compartilha todas as vicissitudes de sua história.

Desta feita, a contradição não é a negação do oposto, mas é condição para compreensão da história da constituição do objeto (de estudo), tornando cognoscível a essência por meio de seu oposto, ou seja, a aparência. Assim sendo a aparência não exprime em totalidade a essência de um fenômeno, mas, por contradição, expressa em síntese a totalidade dos elementos sem os

quais não assumiria tal aparência, que, tendo em vista o movimento da realidade, fator também fundamental para a dialética, estão em constante transformação (NOVACK, 2006).

A categoria *movimento*, portanto, toma a realidade enquanto um processo incessante de transformação e renovação de suas determinações compreendidas do ponto de vista da realidade concreta e da dinâmica posta na contradição entre aparência e essência. Assim, para se chegar a essência de um determinado fenômeno, há que considerá-lo em constante movimento de transformação, superação e contradição, sendo assim, faz-se necessário levar em consideração o seu estado atual, como era e como poderá ser no futuro (MARTINS, 2008).

[...] A filosofia moderna revelou uma grande verdade: o homem não nasce jamais em condições que lhe são próprias, ele é sempre jogado no mundo, cuja autenticidade ou inautenticidade ele tem de comprovar por si mesmo, na luta, na *práxis*, no processo da história da própria vida, no curso do qual a realidade é possuída e modificada, reproduzida e transformada (KOSIK, 2002, p. 86-87).

A totalidade é dinâmica, ou seja, possui um movimento resultante dos processos de mediação que se efetiva historicamente a partir das contradições postas na realidade. Dizer, pois, que a realidade possui movimento, corresponde a compreendê-la enquanto um processo de transformação interminável, contudo, não linear, ou seja, contraditório. Essas considerações são fundamentais para continuarmos caminhando na elucidação sobre o nosso “caminhar” metodológico, nossa história com o objeto estudado.

2.4 Premissas fundamentais do Materialismo Histórico e Dialético

Convém afirmar, primeiramente, que assumir o método materialista histórico dialético é assumir uma postura revolucionária, sobretudo diante das mazelas impostas pelo modo de produção capitalista, buscando sua superação. Marx foi um pensador que colocou em sua obra a necessidade da busca pela análise da realidade em sua veracidade, em prol da classe trabalhadora e da revolução socialista (PAULO NETTO, 2011).

Uma pesquisa que se pautar no método materialista histórico dialético, tem como necessidade precípua a busca pela verdade, independente das vontades e desejos do pesquisador, sendo ele mesmo, elemento da pesquisa, colocando-se, a todo momento, em contato com a realidade a qual busca abstrair e em contradição com as crenças e limites impostos pela própria concreticidade na qual se constituiu. A relação do próprio pesquisador com o seu objeto pressupõe contradição e movimento, haja vista um estudo que busca o enfrentamento das relações sociais alienadas e que se realiza no bojo de uma estrutura social

que tem por princípio o fenômeno da alienação, o que, necessariamente, acaba por corroborar com a construção de subjetividades alienadas, inclusive a do próprio pesquisador. Como superar tamanha contradição? Mantendo-se na materialidade, na historicidade, na contradição, no movimento e na busca pela essência do fenômeno estudado, pois nada está pronto e acabado. Este método assume, em última instância, o vir-a-ser, a transformação qualitativa da realidade; e o pesquisador sendo elemento da realidade, também deveria e deve passar por um processo de transformação qualitativa de sua subjetividade.

Nesse caminho, os fundamentos metodológicos do método materialista histórico dialético em relação a construção do conhecimento, esclarece que,

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21).

Construir conhecimento, portanto, nesta concepção, é um movimento no qual o pesquisador desvela a estrutura e dinâmica do fenômeno estudado, a partir de uma abstração subjetiva pautada na realidade objetiva. Sendo assim, o conhecimento representa o movimento real do objeto interpretado por aquele que pesquisa. Contudo, para se chegar à estrutura e dinâmica de um dado fenômeno é necessário submetê-lo a uma análise que vá para além de sua simples aparência imediata e empírica. Faz-se necessário, como já foi discutido, alcançar sua essência.

Para o materialismo histórico dialético a construção do conhecimento objetivo demanda a superação da apreensão aparente em direção à apreensão essencial do fenômeno. Postula que o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores, isto é, os fenômenos imediatamente perceptíveis desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentando-se neste princípio marxiano, Kosik (1976, p.168) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concretude aparente) e não se revela de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais (MARTINS, 2008, p. 56).

Chegar à essência de um dado fenômeno, então, é alcançar a sua forma e conteúdo carregado de mediações, contradições e movimento, a partir de abstrações as mais complexas, que só será possível em um processo de abstração altamente complexo, dadas no plano do pensamento teórico. Neste caminho, para superar a aparência dos fenômenos em direção à sua

essência, faz-se necessário o desvelamento das ligações imanentes às intervinculações existentes em sua estrutura, isto é, torna-se necessário caminhar em direção às suas múltiplas determinações (MARTINS, 2008).

A divergência e coincidência da aparência e da realidade são especialmente importantes para compreender como progride o conhecimento da experiência diária à compreensão científica. As coisas, tal como são, nos manifestam primeiramente com características contraditórias e equívocas e que são por sua vez importantes e secundárias. Seu aspecto imediato pode estar em conflito com seu ser, real. Ao mesmo tempo, este fenômeno nos proporciona pistas que podem mostrar o ilusório da manifestação exterior e abrir caminho a uma compreensão de seu conteúdo básico, já que a essência se apresenta sob diversas aparências e através delas (NOVACK, 2006, p. 104).

Alcançar tal nível analítico é o que se faz fundamental na pesquisa materialista histórica dialética, para que seja possível, assim, o caminho do todo caótico às partes integrantes do fenômeno e o retorno ao todo, não mais caótico, mas sim, pensado a partir de suas múltiplas determinações (PAULO NETTO, 2011).

Em resumo, como nos explica Martins (2008, p. 57),

[...] a implementação do método marxiano pressupõe como ponto de partida a apreensão do real empírico, imediato, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa-se como concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este processo pode ser assim sintetizado: parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto... como síntese de múltiplas determinações.

Caminhar, portanto, em direção às múltiplas determinações referentes a um fenômeno, não é um trabalho simples. Tal investigação carrega em si a necessidade de que o pesquisador tenha a capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos os mais complexos, colocá-los a prova da crítica, tendo como critério de verdade a própria realidade, investigando-os e revisando-os sob a base de um conjunto de funções psicológicas as mais desenvolvidas como imaginação, pensamento, memória, além de uma densa criatividade. Sendo assim, para sair de uma apreciação do fenômeno em sua forma mais aparente e alcançar a sua essência faz-se necessário analisar as mediações, suas relações primordiais, demonstrando sua unidade dialética, resolvendo, assim, os conflitos entre a forma externa e sua estrutura interna. Para tanto, há que serem desveladas a história de nossa pesquisa, fato que será objeto de discussão do próximo item.

2.5 A história, caracterização e sistematização da pesquisa: em busca do desvelamento da unidade mínima de análise do objeto estudado

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, *mas os homens reais, ativos*, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar as suas formações mais desenvolvidas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Se o método de investigação difere do método de exposição, como já foi citado anteriormente, ou seja, se há a necessidade de caminhar por todo o processo prático/real de pesquisa, para que assim seja possível alcançar aquilo que expressa de forma sintética, em unidade, o que há de mais importante para o processo de construção do conhecimento científico pautado no método ora discutido, acreditamos ser conveniente expor, no presente momento, a história da pesquisa em seus acontecimentos e nuances prático-teórico-metodológicos, tendo em vista que tal caminho trilhado nos dará escopo para apresentarmos, no último subitem da presente seção, a unidade mínima de análise.

Desta forma, este subitem retoma o objeto de nossa pesquisa, qual seja, a atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento da consciência infantil pautado em uma direção humanizadora e de enfrentamento da alienação. Nesse sentido, demonstraremos os caminhos percorridos durante o processo de pesquisa interventivo-formativo, realizado sob a base do método materialista histórico dialético e considerando o processo de desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural, assim como, discutindo as relações alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista que se reproduzem na escola, propondo o seu enfrentamento pela via do trabalho educativo do professor embasado nos aportes da pedagogia histórico-crítica, num caminho contrário à utilização espontânea da brincadeira na escola e propondo uma atividade de brincar de natureza desenvolvvente e humanizadora.

Há que se expor que a pesquisa interventiva-formativa, ora discutida, foi realizada em uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental I da periferia da cidade de Presidente Prudente/SP. As crianças participantes, oriundas de classes populares e residentes, sobretudo, nos arredores da referida escola, as quais apresentavam inúmeras características correspondentes às dificuldades encontradas nas regiões mais afastadas tais como, transporte deficitário, acesso dificultoso a sistemas de saúde pública e saneamento básico, contato direto

com situações de violência física e simbólica dentro e fora de suas casas, bem como contato direto com relações sociais pautadas em condições das mais alienadas e alienantes, como tráfico de drogas, naturalização dos preconceitos às mulheres, dentre outras situações⁸.

Para a efetivação do processo de pesquisa foram realizadas, primeiramente, cinco dias de observações sistemáticas⁹ das aulas de uma turma de pré-2 da referida instituição (vinte e cinco crianças entre quatro e cinco anos), para que assim pudéssemos ter uma apreciação inicial da rotina pedagógica efetivada com as crianças. Além de dezoito momentos de intervenção formativa com as crianças da sala citada, sendo que cada encontro de intervenção tinha, aproximadamente, uma hora de duração, nos quais realizávamos atividades tanto em sala de aula, sala de informática, quadra, parque, dentre outros espaços da escola. Ambas as atividades (observação e intervenção formativa) ocorreram no primeiro semestre do ano letivo de 2017.

Afirmamos que a escolha de tal sala não se deu de forma aleatória, pois, tendo como embasamento a teoria histórico-cultural, que coloca tal período enquanto fundamental à efetivação da brincadeira de papéis sociais e como atividade dominante no processo de desenvolvimento individual da criança¹⁰, optamos pela presente sala, além de outros condicionantes, como, bom relacionamento com o professor e a história que o GEIPEEthc já vinha construindo em projetos que já estavam sendo realizados anteriormente com tais estudantes.

No período inicial de observações sistemáticas das aulas regulares, foram registradas em diário de campo as atividades pedagógicas, ações e falas das crianças, professor e pesquisador tomando como base as seguintes categorias gerais de observação: 1) Estrutura/conteúdos da aula; 2) Estratégias de ensino-aprendizagem; 3) Relações interpessoais durante a aula entre estudantes–estudantes, estudantes–professor e estudantes–pesquisador; 4) Ações e falas das crianças diante dos conteúdos apresentados; 5) Outras situações relevantes.

Explicitamos que este primeiro momento de observação, pautado em tais categorias gerais, foi embasado e sistematizado sob a base de anos de experiência que carregamos na efetivação de outras pesquisas, projetos de extensão e atividades de cunho pedagógico com

⁸ Não queremos em momento algum afirmar que tais situações alienadas e alienantes são exclusivas das regiões mais periféricas das cidades, mas que, predominantemente o que se observa, tais situações se colocam de forma mais explícita nesses locais, sobretudo por conta do descaso social e econômico que configura o cenário político atual diante deste nicho societário.

⁹ Assumimos o termo observações sistemáticas, tendo em vista que o pesquisador já foi para o ambiente escolar a ser investigado, com um conjunto de categorias gerais a serem observadas durante as aulas da professora com a turma participante da pesquisa.

¹⁰ A discussão acerca da caracterização da brincadeira de papéis sociais enquanto atividade guia no período pré-escolar será efetivada na seção seguinte.

professores, gestores e alunos, tanto na instituição em que foi realizada a pesquisa, quanto em trabalhos que já foram efetivados em outras escolas de Presidente Prudente/SP.

O objetivo dessas observações iniciais se caracterizou em podermos ter uma primeira apreciação quanto à rotina semanal da realidade que seria, posteriormente, objeto de intervenção. Um contato mais completo, diário, com a presença do pesquisador durante a maior parte do período em que as crianças permaneciam na escola, para que assim pudéssemos obter um conhecimento mais aprofundado das atividades pedagógicas, formas de relações sociais, dentre outras situações que poderiam vir a ocorrer durante tal rotina.

Essa primeira aproximação com a realidade dos estudantes do pré-2, proporcionou-nos uma apreciação inicial em relação ao objeto de estudo da pesquisa, sobretudo quanto a uma primeira análise se haviam momentos destinados ao ensino com o conteúdo brincadeira de papéis sociais, ou ao menos, se haviam momentos disponíveis para que as crianças brincassem. Esta apreciação inicial permitiu que ao longo do processo de pesquisa pudéssemos caminhar da apreensão empírica e aparente das relações escolares à sua essência, vislumbrando, então, possibilidades de experimentação formativo-interventiva e daí, podermos retornar à totalidade discutindo-a em suas múltiplas determinações, respeitando o movimento de análise proposto no método materialista histórico e dialético.

Em relação ao período de intervenção-formativa, foram organizadas um conjunto de dezoito momentos, tendo como base os objetivos propostos na pesquisa, os quais serão expostos de forma sintética no quadro que segue:

Quadro 1 - Apresentação sintética dos dezoito momentos de intervenção

1	TEMA DA INTERVENÇÃO: Atividades carregadas com ações caracterizadas pelo espontaneísmo; OBJETIVO: Análise das ações e falas das crianças a partir de atividades “espontâneas”, para uma apreciação inicial dos possíveis temas, conteúdos, relações interpessoais, significados e sentidos durante a realização de brincadeiras com tais características; CONTEXTUALIZAÇÃO: Na sala de informática da escola, sala esta que possui um grande espaço livre, foi disponibilizado vários materiais para as crianças, como brinquedos (bonecas, carrinhos, instrumentos de construção e de casinha), instrumentos musicais em miniatura, celulares (que não mais funcionavam), tecidos, dentre outros. A única orientação dada pelo pesquisador¹¹ foi que todos poderiam fazer (brincar) o que desejassem, podendo utilizar os materiais que quisessem.
---	--

¹¹ Adotaremos o termo pesquisador para designar o autor principal da tese e interventores para os auxiliares membros do GEIPEEthc nos momentos interventivos, já que em cada intervenção haviam o pesquisador, 2 interventores auxiliares e mais um responsável pela filmagem.

2	TEMA DA INTERVENÇÃO: Atividades carregadas com ações caracterizadas pelo espontaneísmo - “O mestre mandou”¹². OBJETIVO: Análise das ações e falas das crianças a partir de atividades “espontâneas”, para uma apreciação inicial dos possíveis temas, conteúdos, relações interpessoais, significados e sentidos durante a realização de brincadeiras com tais características; CONTEXTUALIZAÇÃO: Novamente, na sala de informática da escola, foi realizada a atividade “o mestre mandou”, na qual, o pesquisador, assumindo o papel de “mestre”, ia orientando as crianças para que elas reproduzissem inúmeros diversos papéis sociais, como os de professor, jogador de futebol, rico, pobre, policial, motorista, médico e etc. Importante salientar que se nos remetermos a um olhar superficial, parecerá que esta atividade se caracteriza por uma simples imitação pelas crianças de determinados modelos, contudo, se analisada de uma forma mais aprofundada, não havia nenhum modelo, naquele momento, no qual as crianças poderiam se pautar para imitar de forma mecânica o que estava sendo pedido, a não ser elas mesmas, pois nem o pesquisador e nem os interventores reproduziam tais modelos. Sendo assim, foi possível perceber que as crianças reproduziam aquilo que elas carregavam de sentido acerca do papel social que era solicitado a ser realizado.
3	TEMA DA INTERVENÇÃO: Desenho em vídeo de um episódio do “Chaves”¹³ e primeiro momento de realização da brincadeira de papéis sociais propriamente dita. OBJETIVO: A partir da utilização de um vídeo de um desenho do “Chaves”, no qual estavam presentes a reprodução de inúmeros papéis sociais como os de professor, mamãe, rico, pobre, aluno, papai, empresário e etc., levar os alunos à possibilidade de construção de interesse no que tange ao tema e ao conteúdo de modelos de relação social que os mesmos poderiam reconstruir na brincadeira de papéis sociais. CONTEXTUALIZAÇÃO: Primeiramente, colocamos as crianças sentadas do chão em frente do computador para que todos pudessem assistir o desenho. O tema do desenho envolvia uma partida de beisebol e os personagens iam se inter-relacionando de acordo com os papéis sociais característicos de cada um. Após o vídeo, o pesquisador, que havia trazido impresso em folhas de papel as imagens dos personagens presentes no episódio, foi retomando cada um dos papéis sociais ali presentes e o que cada um deles apresentava enquanto função social. Ao final, com os mesmos materiais (brinquedos) das intervenções anteriores, mas agora com a participação dos interventores, que participavam ou orientavam as crianças durante a brincadeira, o pesquisador solicitou às crianças que elas brincassem do que haviam visto no desenho.
4	TEMA DA INTERVENÇÃO: Apresentação de inúmeros vídeos de desenhos com variados papéis sociais.

¹² Extrema importância enfatizarmos que não categorizamos a atividade “o mestre mandou” como um tipo de brincadeira de papéis sociais. Utilizamos tal atividade por acreditarmos que ela poderia nos mostrar, ainda que de forma aparente, significações que as crianças poderiam possuir acerca de diferentes papéis sociais, o que, para nós, auxiliaria no processo de análise da evolução de tais significações quando colocados à prova ao final do processo interventivo-formativo.

¹³ Explicitamos que a escolha dos desenhos, vídeos, livros de histórias infantis, bem como outros materiais utilizados no processo interventivo-formativo foram selecionados pelo pesquisador a partir de critérios que se pautaram em: necessidade de ampliação quanto a diferentes papéis sociais para além daqueles que as crianças demonstraram nas primeiras intervenções; qualidade dos significados com o qual tais papéis sociais eram retratados nesses materiais. Esta qualidade dos significados respeitava os direcionamentos colocados por nós no que tange os aspectos valorativos humanizadores contrários à alienação (discussão realizada na presente tese).

	OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos que demonstravam a função social, características e significados de vários papéis sociais, como bombeiro, jogador e jogadora de futebol, mamãe, papai, cozinheiro, policial, médico e etc., levar os alunos à possibilidade de construção de interesse no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais. CONTEXTUALIZAÇÃO: O pesquisador e os interventores colocaram as crianças em frente ao computador para que todos pudessem assistir os vídeos. Ao final de cada vídeo, o pesquisador, em posse de um papel impresso que continha a imagem do personagem principal do vídeo (como o bombeiro, por exemplo), retomava a função social, significados e características dos modelos de relações sociais demonstrados em cada vídeo, na tentativa de ampliação e aprofundamento da significação das crianças acerca de diferentes papéis sociais.
5	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeira de papéis sociais tendo como base os temas e conteúdos dos vídeos da intervenção anterior. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais a partir dos modelos de relação social disponibilizados às crianças por meio de vídeos. CONTEXTUALIZAÇÃO: A sala foi dividida em vários quadrantes, com uma fita adesiva no chão. Em cada quadrante foi colocado uma imagem com o personagem referente aos papéis sociais mostrados nos vídeos anteriores e alguns objetos que poderiam auxiliar na brincadeira, as imagens serviam para que a criança recordasse qual era o papel social e a fita adesiva delimitando o espaço tinha como objetivo a tentativa de organização da brincadeira. O pesquisador, antes de iniciar a atividade, retomou cada um dos modelos de relações sociais, explicando que em cada quadrante da sala que estavam delimitados pela fita, as crianças deveriam brincar do papel social que ali estava especificado. O pesquisador e os interventores orientavam e participavam da brincadeira.
6	TEMA DA INTERVENÇÃO: Apresentação de vídeos com musicais carregadas com as características de diferentes profissões. OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos musicais que demonstravam as características, funções e significados pertencentes a várias profissões, levar os alunos à possibilidade de construção de interesse no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais. Efetivar a brincadeira de papéis sociais a partir do proposto. CONTEXTUALIZAÇÃO: Por meio de vídeos musicais de profissões as quais os alunos ainda não haviam manifestado conhecimento nas intervenções anteriores, buscou-se a ampliação das possibilidades de modelos de relações sociais para que as crianças pudessem reconstruí-los em forma de brincadeira de papéis sociais. Agora os alunos além de assistirem os vídeos, junto com a interventora, iam reproduzindo os movimentos expressivos corporais apresentado nos vídeos, tais movimentos mantinham relação direta com os conteúdos dos papéis sociais que representavam. Ao final dos vídeos, o pesquisador solicitou aos alunos que brincassem do que haviam assistido. O pesquisador e os interventores orientavam e participavam da brincadeira.
7	TEMA DA INTERVENÇÃO: “Passeio pela cidade”.

	OBJETIVO: Aprofundar as significações das crianças acerca das profissões por meio de uma excursão imaginária por uma cidade (parquinho da escola), buscando engendrar interesses nos alunos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais. Efetivar a brincadeira de papéis sociais a partir do proposto. CONTEXTUALIZAÇÃO: Pedimos as crianças para que imaginassem que estavam em uma excursão e que íamos fazer um passeio pela cidade, visitando cada um dos lugares onde os personagens dos vídeos musicais exerciam sua função social. Casinha do parque virou a delegacia; roda-roda, virou a nave do astronauta; as gangorras se tornaram aviões onde os pilotos voavam com seus passageiros; o trepa-trepa se tornou o prédio ou montanha que o alpinista ou escalador sobe; O escorrega se tornou a casa do bombeiro. A caixa de areia se tornou o jardim do jardineiro; o balanço se tornou o salão de belezas; e um espaço do parque se tornou um estádio de futebol. Em cada um desses lugares o pesquisador “chefe da excursão” ia relembrando as características dos modelos de relações sociais e orientando a reconstrução pelas crianças de tais papéis. Ao final todos puderam brincar em cada um desses lugares que foram visitados. Participação do pesquisador e interventores em toda a atividade.
8	TEMA DA INTERVENÇÃO: Conhecendo outras profissões. OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos de desenhos que demonstravam a função de outras profissões as quais os alunos ainda não haviam tido contato, levá-los à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais. CONTEXTUALIZAÇÃO: Os alunos assistiram aos vídeos e ao final de cada um o pesquisador retomava a profissão e a função social de cada um deles.
9	TEMA: Brincando das profissões. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais retomando os vídeos sobre as diferentes profissões e análise das formas de relações engendradas durante as atividades. CONTEXTUALIZAÇÃO: Retomada de diferentes papéis sociais dos vídeos musicais e orientação sobre as partes da cidade nas quais os papéis sociais exerciam suas funções, além da busca em demonstrar a relação que existia entre tais papéis. Dividimos a sala de informática como se fossem os diferentes locais onde cada um dos personagens exercia sua função social, distribuímos diferentes objetos que eles poderiam utilizar durante a atividade e realizamos a brincadeira. Participação e orientação dos interventores e pesquisador durante toda a atividade.
10	TEMA DA INTERVENÇÃO: “Partida de futebol”. OBJETIVO: A partir de outro episódio do desenho “Chaves” com o tema “partida de futebol”, buscar o aprofundamento das significações dos alunos acerca dos vários modelos de relações sociais existentes em uma partida de futebol e levá-los à possibilidade de construção de interesse no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais. CONTEXTUALIZAÇÃO: Apresentação do desenho às crianças, ampliação das significações pelas crianças dos papéis sociais existentes em uma partida de futebol

	como torcedores, bilheteiro, vendedor de pipoca, árbitro e etc., superação de compreensões iniciais equivocadas, por exemplo, de que meninas não podiam jogar futebol, já que no desenho haviam meninas jogando com os meninos.
11	TEMA DA INTERVENÇÃO: “Excursão a um estádio de futebol”. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais acerca do tema partida de futebol e análise das formas de relações sociais engendradas durante a atividade. CONTEXTUALIZAÇÃO: Pedimos as crianças para que imaginassem que estavam em uma excursão à um estádio de futebol, orientando-os para que todos fossem vivenciando os diferentes modelos de relação social existentes em uma partida de futebol (bilheteiro, torcida, jogadores, árbitro, pipoqueiro e etc.), sob intervenção direta do pesquisador e interventores.
12	TEMA DA INTERVENÇÃO: Contação de histórias - “O trenzinho do seu Nicolau”. OBJETIVO: Por meio de contação de uma história, a partir de um livro infantil, levá-los à possibilidade de construção de interesses no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais a partir de outros modelos de relação social, no caso, os que se apresentavam na história. CONTEXTUALIZAÇÃO: O pesquisador, tendo em vista o objetivo proposto, em posse do livro infantil, utilizando métodos lúdicos de contação de história, foi a contando para as crianças. Durante a contação o pesquisador ia contextualizando as situações que se apresentavam, bem como explicando de uma forma mais aprofundada cada um dos modelos de relação social que iam surgindo no decorrer da história. Importante salientar que esta história, além de apresentar papéis sociais diferentes dos trabalhados até então, como, maquinista, lavadeiras de roupa, passageiros e etc., os conteúdos ali presentes expressavam características pautadas em valores como respeito, cooperação, valorização do outro e etc.
13	TEMA DA INTERVENÇÃO: Passeio no trem do seu Nicolau. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais acerca do tema da história infantil e análise das formas de relações engendradas durante a atividade. CONTEXTUALIZAÇÃO: Preparamos a sala de computação, utilizando TNT, como se fosse um trem e colocamos as cadeiras como se fossem os assentos dos passageiros. Após a contação da história, levamos as crianças até tal sala para que elas brincassem daquilo que haviam apropriado e com a participação direta dos interventores íamos revivendo a história e brincando dos papéis sociais que lá estavam representados.
14	TEMA DA INTERVENÇÃO: Passeio à cozinha da escola. OBJETIVO: Por meio de uma visita à cozinha da escola, levar os alunos a uma ampliação e aprofundamento das possibilidades de construção de interesse no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais a partir de outros modelos de relação social. CONTEXTUALIZAÇÃO: Pedimos as crianças para que imaginassem que estavam em uma excursão, pois íamos viajar até a cozinha da escola. Quando da visita, íamos mostrando cada um dos objetos existentes nesse espaço, bem como a função do

	cozinheiro com tais objetos, as relações sociais que ali eram construídas. As cozinheiras da escola acompanharam nossa “excursão” e iam auxiliando na explicação.
15	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincando de cozinha. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais a partir do passeio à cozinha da escola e análise das formas de relações engendradas durante a atividade. CONTEXTUALIZAÇÃO: Organizamos a sala de informática como se fosse uma grande cozinha de um restaurante, com diferentes objetos que eles pudessem usar durante a brincadeira. As crianças brincaram, sob a intervenção do pesquisador e interventores, do presente tema.
16	TEMA DA INTERVENÇÃO: Contação da história “tudo bem ser diferente”. OBJETIVO: Por meio de contação de uma história a partir de um livro infantil, levá-los à possibilidade de construção de interesse no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais a partir de modelos de relação social que enfatizam o respeito as diferenças entre os indivíduos, visando a superação de preconceitos e processos discriminatórios. CONTEXTUALIZAÇÃO: Organizamos os alunos de forma que todos pudessem observar o pesquisador e, de forma lúdica, o mesmo ia contando a história e contextualizando cada uma de suas partes que retratavam vários indivíduos com peculiaridades únicas. Além disso, enfatizávamos que não havia problema em possuímos diferenças, seja na cor da pele, seja no formato do corpo, cor dos olhos, tipo de cabelo, medos e etc. Em sequência, eles ganharam uma folha e criaram um personagem sob uma ótica diferente da imagem que eles possuíam de si-mesmos, ou seja, retomando o conteúdo de todas as intervenções anteriores, eles deveriam desenhar um personagem com um nome diferente do seu próprio, com características diferentes, que tivesse uma profissão que eles gostariam de exercer.
17	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeira de papéis sociais que buscou sintetizar todo o processo interventivo. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais retomando todos os modelos de relações sociais trabalhados durante todo o processo interventivo com ênfase na superação dos preconceitos. CONTEXTUALIZAÇÃO: Colamos em um papel pardo com todos os papéis sociais trabalhados durante todos os dezoito momentos interventivos. Retomamos a função social de cada um deles. Em sequência, os colocamos para pintar todos estes modelos em conjunto. Devolvemos os desenhos que eles haviam feito na aula anterior e, com a retomada da história “tudo bem ser diferente” pedimos para que eles pintassem, cada um, uma máscara de um personagem que eles quisessem. Após essa atividade os levamos para a sala de informática, onde estavam dispostos vários materiais para que eles pudessem usar durante a brincadeira e, trajados com suas máscaras, brincaram dos personagens que haviam criado sob a intervenção do pesquisador e interventores.
18	TEMA DA INTERVENÇÃO: Retomada das atividades de caráter espontâneas como forma de avaliação do processo interventivo.

	OBJETIVO: Analisar se houve mudanças nas formas de relação social, significações e ampliação dos papéis sociais, em comparação com os primeiros momentos interventivos. CONTEXTUALIZAÇÃO: Na sala de informática, local onde ocorreu as duas primeiras intervenções, retomamos a atividade com características espontâneas, na qual as crianças poderiam brincar “livremente” com os materiais da caixa e sob a mesma organização do espaço, como nas primeiras intervenções. Além disso, retomamos a atividade “o mestre mandou...” tendo em vista analisar o processo de transformação das significações das crianças em relação aos papéis sociais trabalhados durante todo o processo interventivo.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (NUNES, 2019).

Há que ser salientado que nossos projetos de pesquisa, como o que culminou na construção desta tese de doutorado, efetivam-se dentro de um projeto maior de extensão universitária, projeto que denominamos guarda-chuva, sendo que o mesmo já vem sendo desenvolvido pelos membros do GEIPEEthc desde o ano de 2016 na referida escola, recebendo fomento do Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP)¹⁴. Todas as pesquisas realizadas sob tais circunstâncias são avaliadas e autorizadas pela escola, Secretária Municipal de Educação e Comitê de Ética da FCT/UNESP – Presidente Prudente.

Os momentos interventivos, citados no quadro 1, contaram com a participação de quatro membros do GEIPEEthc, tendo em vista melhorarmos a qualidade e organização das intervenções e facilitar a coleta de dados, que foi realizada por meio de filmagens e gravação de áudios, assim como anotações em diário de campo. Os momentos de intervenção eram dirigidos, geralmente, pelo pesquisador principal (no caso, o autor desta tese), dois interventores auxiliares, que ajudavam na organização e orientações durante as atividades de intervenção que foram realizadas e um outro membro do grupo que auxiliava filmando o processo interventivo.

Eram realizadas, também, reuniões periódicas, sob orientação do pesquisador, no sentido de planejar as atividades, seus objetivos, bem como discutir acontecimentos passados e passos a serem efetivados, melhorados, retomados, para que o objeto de estudo da tese fosse sempre revisitado e colocado a todo momento como norteador das atividades pedagógicas. Esses encontros coletivos também possibilitavam o aprofundamento de estudos acerca da Teoria histórico-cultural, assim como das metodologias de ensino adotadas no processo interventivo-formativo, definição dos conteúdos ludo-pedagógicos (construção dos interesses

¹⁴ Objetivo do projeto: construir atividades educativas de caráter ludo-pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos numa direção humano-genérica, tendo em vista contribuir para o enfrentamento, a partir do trabalho educativo do professor, das situações de violência presentes nas relações sociais escolares.

para a brincadeira, organização do espaço, mediações a serem realizadas, materiais e etc.), dentre outras questões relativas à realização do processo de pesquisa-intervenção.

Considerando as afirmações de Toassa (2004, p.63), ao discutir a função do educador no processo de mediação das atividades educativas, principalmente no que tange à transformação qualitativa do desenvolvimento da consciência das crianças, já que o nosso objeto apresenta esta especificidade, a autora salienta que,

A superação das estruturas de consciência mais primitivas demanda um longo processo de acumulações quantitativas e saltos qualitativos. O educador deve estar atento a estas condições, proporcionando atividades de incentivo ao brincar e à atividade criadora autônoma da criança. À educação cabe o papel de: 1) enriquecer as experiências culturais da criança (já que esta é a principal determinação de sua personalidade); 2) possibilitar a objetivação consciente e ativa da criança, mediando a formação de sua individualidade; e 3) criar novos carecimentos, motivos de ordem superior na mediação das atividades coletivas (inclusive a motivação para a aprendizagem, essencial à apropriação das objetivações para-si, e a necessidade de reflexão sobre valores como a universalidade e a liberdade humanas como o fim das próprias atividades).

Como ficou evidente durante a apresentação dos momentos referentes ao processo interventivo-formativo em seu todo, utilizamos como estratégia inicial a seleção de temas e conteúdos partindo daquilo que os alunos nos apresentavam de possíveis argumentos e significados acerca dos modelos sociais, sintetizadas nas ações que eram realizadas por eles durante as atividades com características espontâneas. Depois, foi elaborado um conjunto de intervenções que buscou ampliar a gama de modelos de relações sociais e aprofundar suas significações em uma direção humanizadora. Desta feita, o processo interventivo pautou-se em alguns princípios norteadores que foram base do início ao fim da pesquisa, sendo possível observar, a partir disso, tais tendências organizacionais e mediadoras: 1 – O objeto “a atividade de ensino na brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento da consciência dos alunos em uma direção humanizadora, ou seja, em direção à superação da alienação” como central na determinação geral das nuances organizativas e mediadoras nos momentos interventivos; 2 – A prática social enquanto condição para efetivação de possibilidades humanizadoras, pois é nela que se torna possível a efetivação de mediações diferenciadas, além de estar nela, também, as condições para o desvelamento da realidade em sua essência, desde que orientadas a partir das categorias pedagógicas problematização, instrumentalização e catarse, buscando um desenvolvimento mais elevado e viabilizando a seleção do que é essencial e o que é secundário; 3 – Não há que ser imputada de forma direta e mecânica a prática na teoria, ou seja, tentar manipular a realidade para que ela se encaixe nas formulações teórico-metodológicas elaboradas *a priori* por quem pesquisa. Devemos ser interpretes, sujeitos do

processo, e não meros instrumentos de reprodução mecânica de conceitos construídos em momentos e situações diferentes daquela em que seu estudo se encontra. A efetivação desse processo vivo de construção demanda um grande esforço intelectual e uma relação diametralmente elevada com a prática e com a realidade investigada; 4 – Dentro de todo o processo de pesquisa, sobretudo quando do contato com os dados, saltou aos nossos olhos a prevalência do que denominamos “ações ludo-pedagógicas humanizadoras”, ou seja, de um lado, os estudos, a organização e a realização das atividades interventivas se deram no bojo de ações pedagógicas. Palavra oriunda do grego *paidagogikós*, que carrega o significado de processos de ensino/aprendizagem. Tais ações, assim, envolviam a prática de ensino em unidade com a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos participantes da pesquisa, caracterizadas por ações de ensino/aprendizagem que puderam ser sintetizadas em processos educativos do pesquisador e interventores em unidade com as ações de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Por outro lado, quando dos estudos, planejamento, organização e intervenção junto aos estudantes, as ações sempre foram calcadas no lúdico. Buscando a origem do termo lúdico no latim, que se expressa no termo *ludus*, que significa jogo, exercício, estado imaginário, ou ainda, como afirma Luckesi (2002), que toma a ludicidade enquanto a expressão externa observável da vivência lúdica, sintetizada em ações criadoras, imaginativas e ficcionais; saltou aos nossos olhos, sobretudo quando da mediação do pesquisador na atividade em unidade com a vivência, com a ação lúdica da criança durante as atividades, uma importante questão e consequente revelação, mesmo que ainda inicial, de que essa situação lúdica e pedagógica com características humanizadoras poderia se configurar como nossa unidade mínima de análise.

Acreditamos ainda não termos conseguido expor com a profundidade necessária os condicionantes teórico-metodológicos para comprovar a indagação quanto à unidade mínima de análise de nossa pesquisa, para tanto, ainda há que se apresentar outras questões de caráter metodológico, orientadoras das atividades propostas na pesquisa, para que alcancemos tal meta.

2.6 O delineamento metodológico da pesquisa

Quando falamos em processo de construção de conhecimento, podemos assumir como caminhos, ou, bases epistemológicas, diferentes vertentes que nos levam, indubitavelmente, a diferentes formas de realização de uma pesquisa, diferentes resultados e diferentes possibilidades de direcionamentos a *posteriori* (para algumas, nem isso). Positivismo, Fenomenologia, Materialismo Histórico e Dialético, são possibilidades que se colocam na

construção dos conhecimentos em ciências humanas, mas como formas diferentes de enxergar, pensar, analisar e explicar a realidade estudada.

Assim, tornou-se necessário diante dessas possibilidades, assumirmos um posicionamento epistemológico. Este posicionamento envolveu história, questões político-valorativas, dentre outras nuances, que direcionaram os caminhos por nós trilhados neste trabalho de tese. Ao assumirmos, portanto, a base epistemológica-metodológica Materialista Histórica e Dialética, tomamos as categorias historicidade, movimento da realidade e contradição para o processo de compreensão do objeto pesquisado, desde o levantamento bibliográfico, até as possibilidades de categorização e análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa interventiva-formativa (VIOTTO FILHO; NUNES; SANTOS; FELIX, 2018).

Contudo, para que sejam alcançadas, de fato, a essência dos fenômenos, não nos mantendo, assim, em uma análise linear de causa e efeito, ou pautados em uma visão macroscópica, ou seja, gerencialista e não passível de generalizações¹⁵, houve a necessidade de nos pautarmos em determinadas metodologias, condizentes com o método que assumimos.

Para que saíssemos, assim, da mera intuição, da tentativa e erro, buscamos o escopo metodológico genético-causal e analítico de Vigotski (2010), bem como o experimento formativo de Davidov (1988), para construirmos aquilo que denominamos de pesquisa interventivo-formativa, possibilitando a construção e análise do objeto em seu processo de gênese e desenvolvimento, alcançando sua síntese e retornando em sua totalidade a partir de uma análise pautada em suas múltiplas determinações, além da possibilidade de realizar uma pré-ideação (mesmo que de forma inicial e tateante, pois a realidade é dinâmica e contraditória) das metas a serem alcançadas.

De acordo com Delari Junior (2000), os princípios do método “genético causal” podem ser sintetizados como: a) a necessidade de tomar o objeto a ser analisado em seu processo e não como objeto estanque; b) ir em direção a sua essência, superando uma visão pautada somente na aparência do fenômeno; c) explicar as determinações a partir das causas referentes à gênese e transformação do objeto estudado, não somente descrevendo seus efeitos.

¹⁵ Sermos capazes de produzir generalizações acerca do objeto que nos propomos estudar é condição para o método materialista histórico e dialético, pois são a partir delas que conseguimos colocar em movimento a própria construção dos conhecimentos e analisarmos a veracidade das proposições alcançadas em nossa pesquisa. Ao contrário, sermos generalistas corresponderia a nos mantermos em uma descrição geral, superficial, aparente do fenômeno estudado, o que ocasionaria em idealismos, fato que desde o início da exposição afirmamos enquanto sendo algo prejudicial ao processo de construção de conhecimentos científicos.

Nesta contenda, assumindo a atividade social educativa enquanto possibilidade de apropriação e objetivação dos seres humanos das objetivações materiais e simbólicas, tomamos o pressuposto Vigotskiano de que qualquer função de caráter superior se dá primeiro no plano social, para assim fazer parte do plano individual dos indivíduos, efetivando uma pesquisa de caráter interventivo-formativa, ou seja, uma pesquisa que nos dê a possibilidade de compreender o fenômeno em seu processo de gênese e causa, tendo como base as ações educativas que efetivam tal processo (VIGOTSKI, 2000).

Como afirma Davidov (1988), há a possibilidade de realização de atividades que ensinem e promovam o desenvolvimento das funções mais complexas, de caráter superior, específicas aos seres humanos, a partir do desvelamento da necessidade necessária ao processo de constituição dos indivíduos na relação com a realidade, ou seja, levando em consideração as atividades dominantes responsáveis em atrelar a realidade às necessidades de determinado período de desenvolvimento de um indivíduo singular. Isto se processa através da utilização de instrumentos e meios pedagógicos que são especialmente elaborados para que tal ensino seja efetivado, sendo, portanto, possibilitadas as condições efetivas de análise do fenômeno a ser desvelado em sua essência, pois, conforme Viotto Filho (2018, p.32) o conceito de intervenção-formativa relaciona-se "à uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação coletiva de pesquisadores, orientada pelo método materialista histórico e dialético, com objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo de pesquisa"¹⁶.

Na esteira do experimento formativo, na tentativa de corroborar com tal proposição metodológica, Davidov (1988, p.196) afirma que,

Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, se pode chamar ao experimento formativo experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino (DAVIDOV, 1988 p.196).

Nossa preocupação mais premente, considerando o processo de investigação interventivo-formativo, é a efetivação, então, de uma análise que de fato se aproxime, o mais fidedignamente possível, de uma explicação aprofundada e coerente do fenômeno estudado, não se limitando à uma mera descrição de elementos isolados, fato que levaria o pesquisador à uma apreciação limitada do objeto, como afirma Vigotski (2010, p.5),

¹⁶ Este processo que denominamos pesquisa interventiva-formativa, o qual, segundo Viotto Filho (2018) volta-se à construção de conhecimentos científicos com objetividade social, porque decorrentes da realidade objetiva encontrada na escola.

O primeiro método de análise psicológica poderia ser denominado decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos. Ele poderia ser comparado à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Um traço essencial dessa análise é propiciar a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contém as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo. [...] ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água - por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes -, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. No processo de análise eles evaporariam e se tornariam voláteis, e ao pesquisador não restaria senão procurar uma interpretação mecânica externa entre os elementos para, através dela, reconstruir por via puramente especulativa aquelas propriedades que desapareceram no processo de análise, mas que são suscetíveis de explicação.

Desintegrar o objeto estudado em elementos fragmentados, incorreria em uma apreciação equivocada daquilo que expressa de fato a realidade, as relações, a unidade, a síntese, conseqüentemente, incorreríamos em uma análise equivocada se buscássemos explicar a atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais isolada do processo de constituição da consciência das crianças que é proporcionada por tal atividade, somando a isto uma descrição mecânica dos condicionantes alienados e alienantes presentes na sociedade capitalista que incidem na construção de consciências com tendências alienadas.

Achamos que um momento decisivo em toda a teoria do pensamento e da linguagem foi a substituição dessa análise por outro tipo de análise. Esta pode ser qualificada como análise que decompõe em unidades a totalidade complexa. Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. A chave para explicar certas propriedades da água não é sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. De igual maneira, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade de análise biológica (VIGOTSKI, 2010, p.8).

Qual seria, portanto, a unidade, o microcosmo, que possuiria todas as propriedades que são inerentes ao objeto de pesquisa ora proposto? Qual seria a unidade que expressaria de forma sintetizada as relações necessárias à defesa da tese de que a atividade de brincar na escola, reconhecida como atividade educativa, efetivada de forma direta e intencional, oferece possibilidades de enfrentamento da alienação social capitalista e, conseqüentemente, engendra possibilidades para a construção da consciência das crianças em uma direção humanizadora?

2.7 A unidade mínima de análise da pesquisa

Ao observarmos crianças em atividades com características lúdicas e espontaneístas, ou seja, ao sabor do divertimento passageiro e de sua espontaneidade, isto é, sem uma mediação intencional, a partir de uma análise superficial e aparente, poderemos considerar que este momento se caracteriza como uma situação que sim, lhes proporciona prazer, satisfação, regozijo. Teremos a impressão, também, que essa atividade realizada sob tais condições pode ser um bom caminho para a liberdade, autonomia e criatividade da criança, dentre outras possibilidades. Além disso, poderemos até chegar a uma conclusão superficial de que a brincadeira é um atributo natural da criança, resultado do seu processo de evolução biológica e/ou adaptação psicológica. Contudo, como dito anteriormente, esta é somente a aparência do fenômeno, sendo que para entendê-la em sua essência, há que se alcançar as múltiplas determinações que a subjazem e para que seja possível tal alcance, há que ser desvelada a unidade mínima de análise do objeto que envolve o ensino da brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento da consciência da criança carregada de tendências humanizadoras.

Tarefa desafiante e, até mesmo, perigosa, buscaremos elucidar nossa unidade mínima de análise a partir de uma elaboração teórico-prática pautada nos argumentos e proposições discutidos até aqui, complementando com outras discussões que acreditamos serem, também, fundamentais no movimento de revelação de tal unidade. Começemos tal viagem.

Tomando como base a discussão de trabalho vital engendrada por Marx (1996), o desenvolvimento do gênero humano e de todo e qualquer indivíduo se dá sob a base de determinadas atividades, calcadas em relações sociais vivenciadas e engendradas na vida em sociedade, sendo o ser humano, então, um ser de natureza social.

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Ao tomarmos como ponto de partida a discussão de Marx (1996), para nos referirmos ao desenvolvimento humano por meio da atividade do trabalho, temos a intenção de superar visões que acabam limitando a constituição dos seres humanos à aspectos naturalizantes e biologizantes, pois, como discutido na citação anterior, o trabalho é a atividade que carrega o

primado ontológico humano. É a partir do trabalho que o ser humano transforma a natureza, a modifica para suprir suas necessidades, fato que leva ao surgimento de novas necessidades. Assim sendo, essa atividade sempre é orientada por um objetivo a ser alcançado e, nesse processo de modificação da natureza, ao mesmo tempo, ocorre também a transformação individual daquele que executa tal atividade. Por estar orientada a um objetivo específico, o indivíduo que realiza a atividade precisa estar pré-consciente do processo de execução, além de que, o processo nunca se dá exatamente da forma como fora pré-ideado, assim, ocorre, uma transformação qualitativa do psiquismo do executante tendo em vista a dinâmica do processo.

O processo de constituição histórica do gênero humano, aliado ao desenvolvimento de cada indivíduo singular, ocorre, assim, sob a base da atividade vital. De acordo com Marx (1996, p.297-298), o trabalho enquanto atividade exclusivamente humana, diferente da atividade animal, apresenta características que nos remetem àquilo que diferencia o primeiro do segundo,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...]. (MARX, 1996, p.297-298).

Tornam-se, portanto, evidentes as características que colocam os seres humanos enquanto produtores e produtos de sua atividade junto à natureza.

Quando falamos de atividade especificamente humana, estamos nos referindo a possibilidade do ser humano antecipar, em sua consciência, as ações que o levarão a produção de determinado produto necessário à satisfação de suas necessidades. Assim sendo, é no decorrer das atividades realizadas e concretizadas no desenrolar da história, que o ser humano ao agir transformando a natureza de acordo com suas necessidades, cria instrumentos, os meios de produção destes, organizaram-se em grupo e desenvolveram formas superiores de comunicação, ou seja, a linguagem articulada, especificamente humana. Sob tais circunstâncias o ser humano se humaniza, produz cultura, desenvolve o gênero humano e sua própria consciência (LEONTIEV, 2004).

Portanto,

As características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte (DUARTE, 1996, p.40-41).

O processo de desenvolvimento dos indivíduos singulares se dá, então, sob a base da atividade social, efetivando-se a partir da mediação dos instrumentos, relações sociais e apropriação e objetivação da linguagem. Aquilo que se apresenta como especificamente humano não está dado ao ser humano em seu aparato biológico. As funções psíquicas superiores (especificamente humanas) se apresentam como produto do processo de apropriação pelos indivíduos das objetivações humanas historicamente construídas, a partir das ações que os mesmos realizam nas atividades efetivadas durante a sua vida individual (DUARTE, 1996).

Portanto, abarcar o trabalho como atividade vital humana é tratá-lo como condição *sine qua non* de constituição das características especificamente humanas em cada indivíduo singular, em consonância com a construção das objetivações materiais e simbólicas pertencentes ao gênero humano, que contribuem na construção da individualidade de cada ser humano.

Nesse caminho, a teoria histórico-cultural assume a relação dialética presente na categoria marxiana de trabalho, reconhecido como pressuposto fulcral da constituição do psiquismo humano, generalizando-a à discussão sobre atividade, entendida enquanto categoria explicativa do desenvolvimento da consciência humana (ASBAHR, 2011).

A atividade prática humana entendida como condição fundamental ao processo de constituição das características especificamente humanas em cada indivíduo, bem como como condição ao processo de construção do gênero humano, deve ser considerada o ponto de partida e de chegada para a análise dos processos de constituição da consciência. Esse fato nos leva a necessidade de discutir tal categoria, tendo em vista, como já foi apresentado em subseções anteriores, a unidade dialética existente entre a estrutura e funcionamento da atividade e a estrutura e funcionamento do psiquismo humano.

Desta feita, assumir a unidade dialética entre atividade e consciência, radica na compreensão do psiquismo humano “como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula: ‘trata-se de firmar a impossibilidade da

separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade”” (MARTINS, 2001 apud PASQUALINI, 2006, p. 88).

O desenvolvimento da consciência pauta-se, assim, na análise da vida cotidiana real de cada indivíduo singular, haja vista que o psiquismo especificamente humano se estrutura no bojo das relações objetivas que os seres humanos vivenciam, a partir das possibilidades dadas nas atividades realizadas e nos condicionantes sociais efetivados dentro de tal atividade (LEONTIEV, 1983).

Assim sendo, o estudo da atividade que os indivíduos realizam a partir das condições sociais dadas, as formas de produção dadas na sociedade, o sistema de relações sociais e as circunstâncias com as quais se defrontam em seu cotidiano, oferecem o caminho para a análise da constituição da consciência, pois,

[...] para que a imagem tátil, visual ou auditiva do objeto surja na cabeça do ser humano, é necessário que uma relação ativa seja estabelecida entre o ser humano e tal objeto. A educação e o caráter completo da imagem ditam os processos que fazem essa relação. Isso significa que para explicar cientificamente o surgimento e as particularidades da imagem sensorial subjetiva [consciência], não basta estudar, por um lado, o mecanismo e o funcionamento dos órgãos dos sentidos e, por outro, a natureza física das influências exercidas sobre eles pelo objeto. É necessário penetrar na atividade do sujeito em sua relação direta com o mundo dos objetos (LEONTIEV, 1983, p.26. Tradução nossa).

De acordo com Leontiev (1983), a atividade não pode ser considerada apenas enquanto uma simples reação do organismo, tampouco um conjunto de reações naturais, mas sim, um sistema que possui uma estrutura específica e complexa, conversões e mudanças internas, isto é, uma dinâmica posta entre o social e o individual.

Na própria organização corporal dos indivíduos está implícita a necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo externo. Para sobreviver, deve agir, produzir os meios de que necessitam para a vida. Ao influir no mundo exterior, eles o transformam e, com isso, também transformam a si mesmos. Por isso, tudo o que são é determinado por sua atividade, que por sua vez, é condicionado pelo nível de desenvolvimento que os meios e formas de organização alcançaram. (LEONTIEV, 1983, p.16. Tradução nossa).

Como citado anteriormente, a atividade do ser humano com a natureza está sempre direcionada a satisfazer as necessidades que surgem no decurso histórico da vida individual e do gênero, ou seja, a necessidade está voltada a um objeto que a satisfaça, seja ele material ou simbólico, efetivando-se sua existência objetiva e/ou subjetiva. Desta forma, como afirma Leontiev (2014), a característica básica que determina a atividade é que ela tem um *objeto*. Assim, a principal diferença entre as atividades, reside nas diferenças de seus objetos, isto é, naquilo que será buscado para suprir uma determinada necessidade humana.

Ainda de acordo com Leontiev (2014, p.189), quando tratamos do objeto ou do resultado da atividade que fora incitada por uma determinada necessidade, podemos usar como terminologia o *motivo*, ou seja, o movimento da atividade se dá em consonância com o motivo que faz com que o ser humano se coloque em atividade, sendo que tal motivo, “pode ser tanto material quanto ideal; pode ser dado na percepção ou pode existir somente na imaginação, na mente”. Assim, o motivo da atividade é aquilo que incita o indivíduo a agir, não existindo, portanto, uma atividade sem motivo. “Não existe tal coisa como atividade sem um motivo; atividade “desmotivada” não é atividade que não possui motivo, mas atividade com um motivo subjetivamente e objetivamente escondido”.

Mas, para que tais necessidades sejam supridas e a atividade se coloque em movimento através de um determinado motivo, o seu caráter prático se expressa nas ações e operações que são realizadas durante sua execução. As ações são, portanto, o processo precedente à pré-ideação do resultado que pode ser atingido pela atividade, em outras palavras, “o processo que obedece a um objetivo consciente”. Desta forma, as ações ou conjunto de ações que compõem uma determinada atividade, estão ligadas diretamente aos fins conscientes (objeto de satisfação da necessidade) que poderão (ou não) ser atingidos dentro de uma atividade que foi instigada por um motivo. Portanto, “Assim como o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, o conceito de objeto é correlacionado com o de ação” (LEONTIEV, 2014, p.189).

Segundo Leontiev (2014), a atividade sempre estará diretamente ligada ao motivo, sendo este o motor que colocará em relação as ações e o objeto de satisfação da necessidade. A atividade, contudo, não pode ser decomposta em ações separadas, pois a atividade não pode ser entendida como um processo de adição de várias ações, e nem podem ser confundidas como sendo a mesma coisa. Pensemos numa simples divisão técnica de trabalho, que se coloca como necessária para que a necessidade seja suprida. Primeiro ponto a ser colocado é, as ações ou complexos de ações a serem realizadas pelos indivíduos dentro da atividade não necessariamente correspondem, de forma direta, ao motivo. Em uma atividade de caça, por exemplo, um indivíduo pode ser responsável em realizar a ação de espantar o animal para que um outro grupo o apanhe em um local mais apropriado. Com este exemplo podemos perceber que a ação deste primeiro indivíduo durante a atividade da caça, não está em consonância, em sua aparência, com o motivo, qual seja, matar a fome com a carne do animal, mas sim, com o objeto, qual seja com o resultado final do processo da atividade, desta forma motivo e ação só se colocam em relação, quando postos em uma análise aprofundada da atividade (LEONTIEV, 2014).

Assim,

A separação das ações orientadas a um objetivo como componentes da atividade humana, naturalmente levantam a questão de suas relações internas. Como já dissemos, atividade não é um processo de adição. Consequentemente, ações não são coisas separadas que são incluídas na atividade. Atividade humana existe como ação ou uma corrente de ações. Se fossemos subtrair mentalmente da atividade as ações que a realizam, não sobraria nada da atividade. Isso pode ser expresso de outra forma. Quando consideramos o desdobramento de um processo específico – externo ou interno – a partir do ângulo do motivo, aparece como atividade humana, mas quando consideramos como um processo orientado a um objetivo, aparece como uma ação ou um sistema, uma corrente de ações. Ao mesmo tempo, atividade e ação são ambas genuínas e, além disso, realidades não coincidentes, porque uma e a mesma ação pode realizar várias atividades, pode passar de uma atividade para outra, assim revelando sua relativa independência. Isso é devido ao fato de que uma dada ação pode ter objetivos bastante diferentes, pode realizar atividades completamente diferentes. E um e o mesmo motivo pode gerar vários objetivos e assim várias ações (LEONTIEV, 2014, p.190-191).

Já as *operações*, são os meios pelos quais se realizam as ações. Assim sendo, as operações são a forma como as ações são efetivadas. Para tanto, como não podemos deixar de analisar uma atividade sem analisar as ações implícitas a ela, as operações têm que ser analisadas em consonância com as ações. Assim, as operações têm a ver com as formas ou maneiras em que se efetivam as relações reais dos indivíduos diante de uma determinada tarefa, ou seja, são determinadas pelas possibilidades objetivas de realização pelo indivíduo de determinadas ações pertencentes a uma atividade (LEONTIEV, 1983).

Em síntese, esses são os elementos da estrutura da atividade humana, a partir disso,

A análise pelas quais elas são identificadas não é um processo de desmembramento de atividade viva em elementos separados, mas de revelar as relações que caracterizam essa atividade. Tal sistema de análise simultânea exclui qualquer possibilidade de bifurcação da realidade que está sendo estudada, desde que lida não com processos diferentes, mas sim com planos diferentes de abstração. Assim, pode ser impossível à primeira vista, por exemplo, julgar se estamos lidando, em um caso dado, com ação ou com operação. Além disso, atividade é um sistema altamente dinâmico, que é caracterizado por transformações ocorrendo constantemente. Atividade pode perder o motivo que a evocou, no caso em que torna-se uma ação que percebe talvez um relacionamento bastante diferente do mundo, uma atividade diferente; reciprocamente, ação pode adquirir uma força motivacional independente e se tornar um tipo especial de atividade; e, finalmente, ação pode se transformar em um meio de alcançar um objetivo capaz de realizar ações diferentes (LEONTIEV, 2014, p.191)

Portanto, como afirma Leontiev (2014), estes elementos formam a estrutura da atividade humana, que a partir de uma relação dialética, são responsáveis pela formação subjetiva dos indivíduos, ou seja, de suas consciências.

E assim, a consciência individual como uma forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, pode ser entendida apenas como o produto das relações e mediações que emergem no curso do surgimento e do desenvolvimento da sociedade. A existência de um psiquismo individual na forma de reflexo consciente não é possível fora do sistema dessas relações – e fora da consciência social (LEONTIEV, 1983, p.107. Tradução nossa).

Após discutir a estrutura e funcionamento da atividade especificamente humana, tendo em vista elucidar os processos ativos que dão origem ao desenvolvimento das objetivações culturais materiais e simbólicas da história humana e, conseqüentemente, de cada indivíduo singular, há que se analisar a atividade em unidade dialética com o desenvolvimento do psiquismo especificamente humano, para caminhararmos à síntese, isto é, no desvelamento de nossa unidade mínima de análise.

Nesse movimento, devemos analisar a atividade consciente tendo em vista sua estrutura e funcionamento, a partir das ações e operações realizadas pelos indivíduos, dentro das atividades práticas em que os mesmos se colocam ativos.

Considerando a possibilidade de partirmos de diferentes atividades, expressas em determinadas ações/operações, de empregarmos significados a objetos ou situações para que assim possamos guardá-los em nossas memórias, desenvolvermos a capacidade de generalização e categorização das coisas e situações e, além disso, nos comunicarmos, podemos entender que “a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 2004, p.94).

O reflexo consciente da realidade deve ser caracterizado, “pela presença de uma relação interna específica, a relação entre o sentido subjetivo e significação”, relação essa que se caracteriza enquanto conteúdo estrutural da consciência humana (LEONTIEV, 2004, p.100).

Para Leontiev (2004, p.100), a significação é,

[...] aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social.

Assim, a significação pertence “ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos”, ou seja, constitui-se enquanto generalização da realidade representada em palavras e pode ser considerada como a forma “ideal, espiritual da experiência e da prática social da humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.101).

Contudo, não podemos especificar a significação como fator relacionado, somente, a “consciência social”, ou seja, àquilo que se refere ao gênero humano em geral, há que se levar

em conta que a mesma também se efetiva como fator fundamental da consciência individual, pois, as ações em que ocorrem, se dão de forma única e exclusiva em cada vivência,

O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 2004, p.101).

A significação é, portanto, fator de entrada na consciência, isto é, “o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade” e efetivado sob a forma de palavras e conceitos, “de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de ação” generalizado, norma de comportamento etc.)”, mesmo que ela exista independentemente da relação individual do ser humano com ela, pois nascemos num mundo cheio de experiências precedentes, guardadas na cultura material e simbólicas (LEONTIEV, 2004, p.102)

Contudo, um segundo fator se coloca enquanto essencial nesse processo de estudo da estrutura e funcionamento da consciência em unidade com a atividade vital, qual seja, o fato de que “eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade”. Desta feita, há que se verificar o sentido subjetivo pessoal que as significações apresentam para cada indivíduo (LEONTIEV, 2004, p. 102).

[...] este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. Devemos apenas sublinhar que não utilizamos o termo “motivo” para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula (LEONTIEV, 2004, p.103-104).

O sentido subjetivo pessoal, de acordo com Leontiev (2004), está ligado diretamente à forma como se dá o reflexo consciente de cada indivíduo singular, entre o que o leva a realizar uma ação e o resultado esperado desta ação, não estando dirigida, portanto, a totalidade do conteúdo refletido, isto é, a uma simples reprodução direta da realidade concreta à consciência individual, mas sim, relaciona-se com a ação a qual está orientada a atividade do indivíduo. Com efeito, o sentido subjetivo pessoal refere-se, especificamente, a ação realizada pelo indivíduo e a sua relação com a situação objetiva conscientizada.

Assim, a forma como agimos se coloca como fator primordial ao processo de desenvolvimento da consciência, pois é ela quem determinará como as significações e os sentidos, por meio das informações externas, serão transmutados para o nível subjetivo (LEONTIEV, 2004, p.105). Sendo a ação, portanto, via de acesso da análise entre atividade e consciência.

Assim, a unidade entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência não poderia ter outra relação senão as condições concretas, as ações, e relações sociais as quais as pessoas vivenciam em seu cotidiano, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento do plano consciente está diretamente ligado as relações que o indivíduo mantém durante toda a sua vida, sendo que o seu desenvolvimento psicológico individual será orientado por determinadas atividades, atividades estas caracterizadas por determinadas ações e que podem ser consideradas dominantes em diferentes períodos do processo de constituição da consciência individual. De acordo com Leontiev (2006b, p.64), essas atividades podem ser denominadas enquanto atividades principais ou atividades dominantes; conceito este que será objeto de discussão pormenorizada na próxima seção.

Como discutido até aqui, o ser humano se desenvolve a partir da apropriação e objetivação da cultura historicamente produzida pelo conjunto dos seres humanos, vivenciando de forma ativa os conhecimentos existentes, sob a base da mediação de processos educativos. Tal processo tem como consequência o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas em cada indivíduo singular, desde habilidades psicomotoras básicas, até o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, exclusivamente humanas.

Assim, ao se considerar a criança em processo de formação, a atividade dominante¹⁷, ou seja, aquela responsável em guiar o desenvolvimento individual no período pré-escolar, é a brincadeira de papéis sociais (ELKONIN, 1998).

Sendo assim, essa atividade corresponde a um determinado período de desenvolvimento dos indivíduos, premissa que evidencia a concepção materialista de ser humano, o qual se desenvolve sob a base de atividades vitais, tendo como condicionante sua vida em grupo, ou seja, as relações sociais, a linguagem e os instrumentos construídos e vivenciados em sociedade, levando a construção da consciência. Além de que no interior de cada período se efetiva “a formação e a reconstrução gradual das ações e operações da criança, criando condições para a mudança do tipo dominante de atividade na transição” de um período a outro (PASQUALINI,

¹⁷ De acordo com Facci (2006), em espanhol este termo é traduzido como “actividad rectora”, já no português pode ser traduzido tanto por “atividade principal” ou por “atividade dominante”; optamos por utilizar neste trabalho o termo atividade dominante.

2016, p.72), ou seja, as ações expressadas nas operações que a constituem, mostram-se como fator primordial para o processo analítico da atividade e suas transformações.

Podemos compreender que a brincadeira representa a forma pela qual a criança se comunica com a sociedade, superando necessidades impostas pelos limites do seu desenvolvimento biológico e psíquico. Sabemos que uma criança não pode dirigir um carro tal e qual o pai faz, ou pilotar um avião como um piloto, ou andar à cavalo como o irmão mais velho, contudo, em tal atividade, ela consegue suprir tais necessidades, pois brinca de dirigir um carro, brinca de pilotar um avião e etc., ou seja, na brincadeira ocorre a superação da contradição existente entre a vontade de ser adulto, realizando suas atividades e utilizando seus objetos, e a impossibilidade real, concreta, tendo em vista os limites da criança, de fazer tais atividades, contradição que se torna possível ser superada nas ações lúdicas (VIGOTSKI, 2008).

No entanto, segundo nossa compreensão, a brincadeira, sobretudo na escola, precisa ganhar em qualidade, ou seja, tornar-se atividade de brincar, libertar-se do espontaneísmo cotidiano e assumir-se como atividade educativa e com finalidades críticas e humanizadoras, porque devidamente orientadas pelo professor. Como sabemos, a partir de Heller (1977), as relações sociais capitalistas cotidianas mostram-se eminentemente alienadas e alienantes e, conseqüentemente, podemos concluir, também, que as brincadeiras orientadas por modelos de relação social calcadas na esfera cotidiana alienada acabam por reproduzir tais tendências alienadas e alienantes.

A partir dessas considerações, precisamos ainda nos remeter a outras determinações para abarcarmos, de fato, as múltiplas determinações referentes ao nosso objeto, tendo em vista a sua complexidade e a busca pela sua unidade. Neste caminho, defendemos que a atividade de brincar, por ser uma atividade constituída historicamente, no bojo das relações sociais e de processos educativos, necessita ser orientada e direcionada por adultos mais desenvolvidos, tendo como meta a transmissão das objetivações materiais e simbólicas historicamente produzidas, buscando o desenvolvimento dos indivíduos nas máximas possibilidades dadas nos diferentes períodos psicológicos. Sendo assim, faz-se necessário na escola uma prática pedagógica que proporcione tais possibilidades, fato que nos remete, sobretudo, a pensarmos como se concebe a atual educação das crianças na educação infantil.

Questionamos, então, sob qual base e concepção pedagógica a brincadeira infantil é tomada no contexto da educação infantil. Arce (2012) afirma que a educação infantil é permeada e efetivada, atualmente, a partir de concepções pedagógicas construtivistas e pós-modernas. Dessa forma, a Pedagogia da Infância é a principal teoria pedagógica que permeia

os processos educacionais neste período, que, ainda de acordo com a autora, pode ser denominada como “anti-escolar”.

Consideramos importante fazer essa reflexão, pois, a difusão do citado lema e sua efetiva aplicação no que se refere a realização da brincadeira na escola, configuram-se como uma situação que alimenta a ideologia dominante e permeia a efetivação dos processos de alienação, fato que se efetiva pela difusão do senso comum alienado e valorização de conhecimentos superficiais, além de levar em conta somente aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo.

Tais processos neoliberais, pautados na ação espontânea do educando, retiram da escola e dos professores o papel de socialização do conhecimento sistematizado, enxergando-os enquanto meros facilitadores do processo educativo no qual o aluno deverá ser o protagonista, cerceando as possibilidades de acesso destes a tais conhecimentos, mantendo-os, assim, na esfera das objetivações e pensamentos cotidianos alienados (HELLER, 1977).

Como ficou evidente, tal concepção pedagógica se efetiva sob a égide de determinada ideologia, referente a um determinado contexto social, questão que nos leva a outro aspecto fundamental e, conseqüentemente, à elucidação de nossa unidade mínima de análise. Neste sentido, é notório saber que vivemos no interior de uma sociedade dividida em classes sociais e fragmentada pela divisão social do trabalho, fato que engendra relações sociais, na maioria das vezes, mediadas por processos tendencialmente alienados e alienantes (MARX; ENGELS, 2007).

Esse fenômeno, presente na sociedade capitalista, considerando as palavras de Marx (2004, p.80), configura-se a partir do momento em que “[...] o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão”. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador “[...] se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria”. Portanto, salienta o autor, ao mesmo tempo em que se valoriza e se aprimora o “mundo das coisas”, a partir da produção de bens materiais e imateriais, se desvaloriza o mundo dos seres humanos. Desta forma, os indivíduos são impedidos, dada a supremacia das relações com as mercadorias, de se apropriar dos bens sociais produzidos pela humanidade, ou seja, das objetivações materiais e simbólicas representadas em nível do gênero humano, fato que imprime à alienação um caráter social, como também um caráter pessoal, influenciando de forma significativa e objetiva na formação da consciência dos indivíduos, por tornar as relações sociais carregadas de processos alienados e alienantes (MARX, 1996; MÉSZÁROS, 2006).

A escola, infelizmente, também está inserida nessa dinâmica, tendo em vista que a mesma, na maioria das vezes, apresenta-se como uma instituição estruturada e efetivada a partir dos preceitos da ideologia dominante, tomando como objetivo precípuo, mesmo que implicitamente, para a efetivação e manutenção do *status quo* (MÉSZÁROS, 2008).

Assim sendo, a compreensão acerca das concepções pedagógicas ligadas ao lema anti-escolar e sua intimidade com determinada ordem social, como temos identificado, pode efetivar-se na brincadeira que toma como premissa a espontaneidade, levando as crianças a um desenvolvimento de suas consciências com tendências alienadas e alienantes, pelo fato da brincadeira acabar, assim, reproduzindo modelos de relações sociais do cotidiano alienado.

Acreditamos que tais determinações, contradições e intervinculações existentes no nosso objeto de pesquisa, configura um importante caminho para a construção de um conhecimento acerca da atividade de brincar na escola, pautado na realidade concreta e não em idealismos falseadores da realidade.

A partir disso retomamos o fundamento inicial apontado na presente seção, contudo, não mais em seu todo caótico, mas sim, tomado agora em sua concreticidade, isto é, entendido em suas múltiplas determinações.

Considerando que a especificidade da brincadeira tem relação direta com os papéis sociais existentes e vivenciados cotidianamente pelas crianças, sendo que tais papéis sociais acabam reproduzindo tendências alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista e que levam os indivíduos a um desenvolvimento de suas consciências carregadas de tais tendências, defendemos, portanto, que essa situação precisa ser superada e para isso, enfatizamos a necessidade de uma concepção histórico-social que respalde uma prática pedagógica crítica e dirigida diante do desenvolvimento dos indivíduos, sendo que na escola de educação infantil, deve-se valorizar a atividade de brincar como atividade educativa humanizadora.

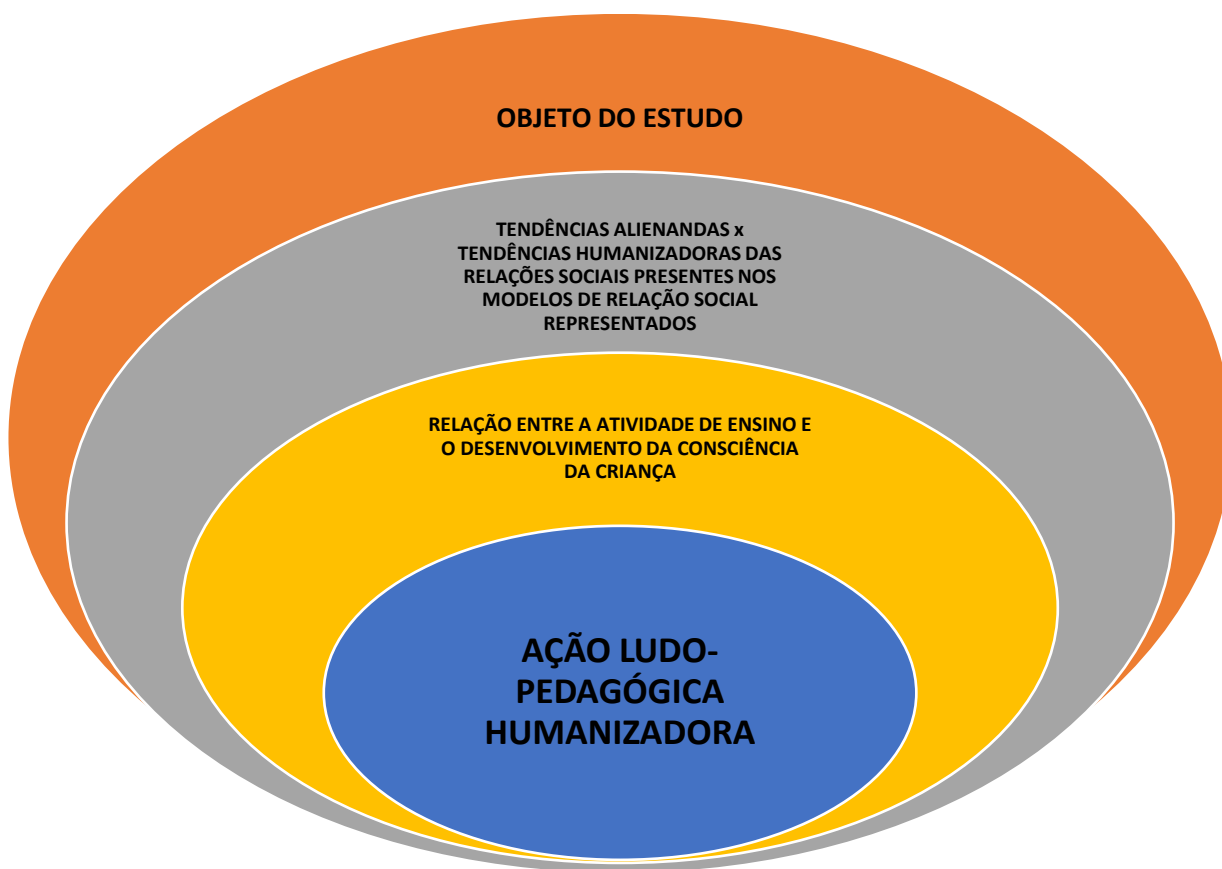
Em síntese, a brincadeira de papéis sociais tem como especificidade uma relação direta com os papéis sociais existentes e vivenciados cotidianamente pelas crianças em suas vidas. As crianças durante a realização de tal atividade reconstroem, a partir de suas possibilidades, ações presentes nos modelos de relações sociais concernentes, sobretudo, ao mundo adulto, caracterizando-as como ações lúdicas. Sabemos que as relações sociais atuais são pautadas em aspectos carregados de tendências alienadas e alienantes, por ser uma condição intrínseca à manutenção do modo de produção capitalista, sendo que essas tendências se efetivam de forma prática, na atividade realizada pelos seres humanos, nas suas relações sociais, em suas ações dentro das atividades, apresentando-se em todas as instâncias sociais atuais e, permeando assim, também a vida das crianças.

Durante a infância, na busca em superar desejos, quais sejam, fazer parte do mundo que as cerca, mundo esse cheio de objetos e relações dos adultos entre-si e com tais objetos, as crianças na brincadeira, encontram as possibilidades de superarem tal contradição, já que não podem realizar, tal como os adultos realizam, as ações que observam nas atividades sociais. Assim, quando brincam de reconstruir esses modelos de relações sociais que vivenciaram, ou seja, em ações lúdicas, as tendências alienadas e alienantes acabam sendo reconstruídas pelas mesmas, levando assim, a um desenvolvimento de suas consciências carregado dessas tendências. Contudo, como a realidade é dinâmica e contraditória, possibilidades humanizadoras, isto é, contrárias às tendências alienadas e alienantes, também podem ser efetivadas, vê-se, por exemplo, a crítica tão eficaz de Marx em relação ao modo de produção capitalista, mesmo vivendo sob a égide de tais condições.

Assim, considerando que a educação é responsável em possibilitar aos indivíduos aquilo que é especificamente humano, isto é, colocar em processo de desenvolvimento o psiquismo especificamente humano, qual seja, a consciência, sistema interfuncional que faz a mediação entre o mundo subjetivo e objetivo dos seres humanos e, ao ser efetivada na escola uma atividade de ensino com a brincadeira de papéis sociais, a partir de ações pedagógicas carregadas de tendências humanizadoras, acreditamos que nessa atividade tornar-se-á possível o enfrentamento da alienação social capitalista desde a mais tenra idade, vez que ao realizarem atividades de caráter humanizador, a partir de mediações pedagógicas conscientes, distanciar-se-ão das brincadeiras espontâneas e cotidianas carregadas de alienação.

É aí, portanto, que se encontra a nossa unidade mínima de análise, ou seja, nas ações ludo-pedagógicas humanizadoras construídas e efetivadas durante as atividades interventivas realizadas pelo pesquisador e interventores junto às crianças na escola e que estão vivenciando um período de desenvolvimento pautado pela atividade dominante “brincadeira de papéis sociais”. É nessa unidade que se encontra sintetizada a totalidade do nosso objeto de pesquisa. Podemos afirmar, pois, que esse é o microcosmo para a análise da atividade de ensino da brincadeira em unidade com o desenvolvimento da consciência infantil em uma direção humanizadora.

Diagrama 1 – Apresentação gráfica do caminho à unidade mínima de análise da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa (Nunes, 2019).

2.8 Organização dos dados e caminhos para a análise

Caminhando para a finalização da presente seção, após a exposição epistemológica-metodológica da tese e o desvelamento da unidade mínima que será base da análise da nossa pesquisa, acreditamos ser conveniente uma exposição prévia sobre a organização dos dados e dos caminhos que seguiremos para dar prosseguimento à análise dialética, tanto dos momentos de observação sistemática das aulas regulares, quanto dos momentos de intervenção-formativa junto aos participantes estudantes da pesquisa.

Viabilizar um trabalho analítico que busque desvelar a estrutura e funcionamento de determinado objeto de investigação, pressupõe, como foi apresentado anteriormente, o encontro em uma unidade que sintetize as relações, intervinculações, contradições e multideterminações contidas em uma totalidade objetiva, com a finalidade de, assim, adentrar-se à sua essência. Tal unidade só pode ser alcançada - e não há outra possibilidade - quando o pesquisador se debruça sobre os dados e, a partir de sistematizações devidamente organizadas, encontra após muitos

processos reflexivos e analíticos, certos núcleos categoriais para uma compreensão aprofundada e científica do objeto de investigação, engendrando, assim, um processo dialético de análise.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, em uma primeira organização dos dados, foi possível formular, então, estes núcleos, que denominaremos como categorias integradoras do objeto, que se expressam em unidade com a ação ludo-pedagógica humanizadora, sob a base das categorias epistemológicas totalidade, movimento e contradição, sendo elas: a) atividade dominante brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento do psiquismo infantil; b) tendências alienadas versus tendências humanizadoras em unidade com o processo de desenvolvimento da consciência infantil; c) a atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais na pré-escola em uma perspectiva pedagógica histórico-crítica.

Assim, na próxima seção, apresentaremos e analisaremos essas categorias integradoras do objeto, tomando como base relacional nossa unidade mínima de análise, organizando os dados empíricos sob a estrutura de episódios de pesquisa, como nos orienta Nascimento (2011, p.12), pois,

Os episódios, assim, contém uma classe de fatos capazes de explicitar empiricamente os fenômenos, sintetizando um conjunto de fatos ou cenas previamente organizadas e transcritas, que se articulam a uma temática comum. Por isso mesmo, os episódios já assumem a forma de um modo de exposição dos dados empíricos da pesquisa, ainda que obviamente não seja capaz de – por si – analisar esses dados. [...] Os episódios, deste modo, apontam-nos já para uma necessidade teórico-metodológica das pesquisas científicas: analisar o processo de desenvolvimento das situações a serem analisadas e não apenas um ou mesmo diversos elementos que compõem essa situação.

Para tanto, baseados em Nascimento (2011), organizamos os episódios de acordo com o quadro que segue:

Quadro 2 - Estrutura e organização dos episódios

Elementos dos episódios	Descrição
Título	Sintetiza o conteúdo geral discutido no episódio em unidade com o objeto da pesquisa
Contextualização do episódio	Expressa os elementos centrais que caracterizam a necessidade e justificam a construção do episódio em consonância com o objeto de estudo e a unidade de análise
Cenas	Explicitação do elemento que se desdobrará nos cenários.
Cenários	Momentos particulares que apresentam as possibilidades para a visualização das ações que levam a análise.
Personagens do episódio	Crianças: receberão nomes fictícios

	Autor da tese: Pesquisador
	Pesquisadores auxiliares nas intervenções: Interventor e/ou Interventora.
Transcrição dos dados nos cenários	Deixaremos entre aspas as transcrições literais das falas dos participantes da pesquisa (Pesquisador, Interventores e Crianças). As falas que necessitarem destaque, as colocaremos em negrito.

Fonte: Nascimento (2011).

Esta formulação organizacional redundou, portanto, em uma possibilidade analítica que, acreditamos ter viabilizado o processo de explicação do fenômeno em suas relações, origem, nexos dinâmico-causais, contradições, ou seja, em suas múltiplas determinações (VIGOTSKI, 1995). Nessas condições, construímos um caminho analítico que apresenta os condicionantes empíricos e teóricos em sua essência, para compreendermos e construirmos possibilidades pedagógicas prático-teóricas de ensino da brincadeira de papéis sociais na educação infantil em uma perspectiva humanizadora, tendo a realidade como critério de verdade.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS INTEGRADORAS DO OBJETO EM RELAÇÃO COM A UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE

Se analisarmos a consciência da criança entendida como sua relação com o meio e a considerarmos como produto das mudanças físicas e sociais do indivíduo, como a expressão integral das peculiaridades superiores e mais importantes da estrutura da personalidade, veremos que na transição de uma idade a outra, crescem e se desenvolvem, não tanto os aspectos parciais, isolados, da consciência ou algumas funções e modos de sua atividade mas, em primeiro lugar se modifica a estrutura geral da consciência que em cada idade se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos distintos, entre as distintas formas de sua atividade (VYGOTSKI, 2013, p.262-263, tradução nossa).

Durante a vida de cada indivíduo singular há a necessidade de que estes, para que desenvolvam as funções psicológicas especificamente humanas, estejam em relação com a cultura, mediada pelos vários instrumentos postos nas relações sociais. O desenvolvimento da consciência dos seres humanos não se dá numa relação direta com os conteúdos do meio social, nem tão pouco se dá de forma natural, relegadas às características hereditárias passadas de geração a geração. O desenvolvimento da consciência dos indivíduos singulares se efetiva a partir de diferentes períodos, os quais se distinguem, como apresentado por Vygotsky (2013) e explicitado na citação acima, por um sistema determinado de relações e comunicação entre os indivíduos e as objetivações materiais e simbólicas presentes na cultura, ou seja, mediado por determinadas atividades e relações sociais entre os indivíduos. Para Martins (2016, p.14),

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos componentes complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos.

Cada período do desenvolvimento humano está ligado, dialeticamente, com uma determinada atividade, a qual, sob a mediação de indivíduos que já possuem as características especificamente humanas, guia o processo de desenvolvimento da consciência e personalidade, pois são essas atividades as responsáveis, sob a base das relações sociais, em possibilitar a comunicação dos indivíduos com o mundo o qual ele está se apropriando, efetivando as mudanças mais importantes em sua consciência e personalidade (PASQUALINI, 2011).

De acordo com Leontiev (2006b), essas atividades responsáveis em guiar o desenvolvimento individual nos diferentes períodos, podem ser denominadas como atividades

dominantes, ou seja, aquelas que condicionam, possibilitam, engendram a comunicação dialética, ativa, entre o indivíduo e a realidade que o cerca.

Faz-se importante esclarecer que ao tratarmos da atividade dominante, ainda de acordo com Leontiev (2006b, p.64), não devemos considerá-la enquanto aquela que os indivíduos mais realizam em seu dia a dia, mas sim, como a atividade que proporciona “as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade dos indivíduos, em certo estágio de seu desenvolvimento”.

Desta feita, para que uma atividade seja considerada dominante em um determinado período de desenvolvimento psicológico individual de um sujeito singular, a mesma deve apresentar três atributos essenciais,

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira, 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos [...] Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade do indivíduo, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período do pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...] e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV, 2006b, p.64).

Nessa perspectiva, o ser humano, a partir das atividades que realiza no desenrolar das condições concretas de sua vida, atua na realidade, manipula e se apropria dos objetos culturais, apropria-se das relações humanas com esses objetos, além das relações sociais entre os próprios seres humanos e, assim, efetiva-se as condições para seu desenvolvimento. É por meio dessas atividades consideradas dominantes, portanto, que as crianças se relacionam com o mundo, sentem-se partícipes da realidade que vivenciam, o que acarreta, em cada período de seu desenvolvimento singular, na criação de necessidades específicas em termos psíquicos (FACCI, 2006).

Esses períodos, de acordo com Leontiev (2006b), além de possuírem conteúdos precisos, tendo em vista o conteúdo e forma de cada atividade dominante, possuem, também, uma certa sequência temporal. Contudo, nem o conteúdo dos períodos de desenvolvimento, nem sua sequência, podem ser dados de forma estática e imutável. Cada indivíduo nasce em

diferentes períodos históricos da humanidade e em cada um desses existem especificidades dadas pela sociedade em que ele está inserido, sendo que estas condições produzem e modificam os conteúdos da atividade, ou até elas mesmas, e, conseqüentemente, determinam o desenvolvimento do psiquismo individual. Desta forma, a periodização do desenvolvimento possui um caráter histórico e social.

Outro ponto relevante, coloca-se na relação dialética entre movimento e estabilidade. Como afirma Pasqualini (2016), mesmo que a realidade não se dê de forma estática e imutável (princípio materialista histórico e dialético), há uma relativa estabilidade. Portanto, para que seja efetivado um curso do desenvolvimento psicológico, há que se identificar os momentos em que ocorrem a predominância de uma certa estabilidade e, por outro lado, momentos em que o movimento prevalece, isto é, por meio das quais ocorrem as mudanças qualitativas dos fenômenos, ou seja, momentos de crise, de superação por incorporação do velho pelo novo.

Assim sendo, conforme Pasqualini (2016, p.71) o desenvolvimento do psiquismo é caracterizado pela alternância dialética entre períodos nos quais ocorrem uma certa estabilidade e períodos nos quais ocorrem mudanças bruscas, ou seja, períodos de crise. Segundo a autora "a transição a um novo período do desenvolvimento configura-se, assim, como salto qualitativo que resulta do acúmulo (quantitativo) de mudanças graduais no interior de cada período estável do desenvolvimento", sendo que nos períodos de transição, efetivam-se mudanças bruscas em um curto espaço de tempo, como nos orienta Vigotsky (1996).

Portanto, as mudanças das atividades dominantes de um período a outro, intercaladas pelos períodos críticos, que são os saltos qualitativos em um curto espaço de tempo no desenvolvimento do psiquismo humano, representam mudanças qualitativas que se efetivam a partir do “acúmulo gradual de formação, aprimoramento e requalificação de ações e operações”, configurando-se, assim, como processo de modificação de conteúdo e estrutura da consciência de cada indivíduo singular (PASQUALINI, 2016, p. 72).

Mas, como ocorrem as mudanças de atividade dominante de um período a outro? De acordo com Pasqualini (2016, p. 78),

Cada nova atividade é gestada no interior da atividade dominante de um dado período, progressivamente se diferenciando e se emancipando (da mesma maneira que diferentes formas de atividade tiveram relação genética com o trabalho na história humana). A atividade dominante vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e uma nova atividade desponta como guia na transição ao novo período.

Assim, no processo de passagem de um período a outro, as atividades dominantes vão sendo superadas por incorporação, contudo, isso não quer dizer que elas são eliminadas, mas

sim, “incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades”. As atividades que em um determinado período foram dominantes, através de um processo dialético, deixam de ser dominantes e tornam-se auxiliares, secundárias, para o desenvolvimento do psiquismo. Desta feita, segundo Pasqualini (2016),

A transição a um novo período do desenvolvimento representa a modificação da estrutura geral da consciência, que em cada período se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre seus aspectos particulares. Articulando o princípio das relações entre quantidade e qualidade e compreensão dialética do todo-parte, podemos compreender que cada novo período de desenvolvimento psíquico representa uma mudança qualitativa que envolve a reestruturação do psiquismo como um todo, produzindo um novo tipo de relação entre crianças e realidade social que tem como lastro a reorganização das relações interfuncionais entre os processos psíquicos.

Contudo, temos que levar em consideração, também, as transformações que ocorrem no processo interior de cada um dos períodos, que conduzem ao processo de superação do velho em direção ao novo, isto é, aos saltos qualitativos representados pelos momentos críticos. Esse processo é caracterizado por transformações microscópicas do ponto de vista quantitativo acerca da apropriação pelos indivíduos das objetivações materiais e simbólicas produzidas pela humanidade. Assim, de acordo com Pasqualini (2016, p.73), é na contradição que se efetivam essas transformações,

A contradição encerra duas forças que se opõem, e, portanto, se combatem, mas ao mesmo tempo são inseparáveis, estabelecendo entre si uma relação de reciprocidade. Não se trata, assim, de mera oposição, mas de unidade dos contrários, de uma contradição que é interna aos fenômenos. Essa contradição interna, como luta entre forças opostas que se desenvolve no tempo, é que forjará a formação do novo.

Nesse caminho, a periodização do desenvolvimento psíquico dos indivíduos no decorrer de sua vida, considerando as condições atuais colocadas pelo momento histórico em que vivemos, tem por atividades dominantes: Na Primeira infância - Comunicação emocional direta entre a criança e o adulto e Atividade objetual manipulatória; Infância - Brincadeira de papéis sociais e Atividade de estudo; Adolescência - Comunicação íntima pessoal e Atividade vocacional ou orientada para o trabalho; Na idade adulta: Trabalho¹⁸ (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

¹⁸ Tendo em vista as especificidades desse trabalho, discutiremos a periodização do desenvolvimento até a atividade dominante de brincadeira de papéis sociais, objeto de estudo da presente tese. Para um aprofundamento maior sobre todo o processo de periodização do desenvolvimento intelectual ver: Facci (2006), Elkonin (2012) ou Martins; Abrantes; Facci (2016).

Desta feita, durante o período do primeiro ano de vida do bebê, a atividade dominante, como fora citado anteriormente, caracteriza-se pela comunicação emocional direta do bebê com o adulto, ou seja, essa é a atividade responsável em fazer a intermediação entre o indivíduo e a realidade social. Como afirma Vigotski (1996), esse é um período no qual evidencia-se uma contradição diametral entre a necessidade que o bebê tem de se relacionar com o adulto, pois essa é uma condição para a manutenção de sua própria vida, e a falta de possibilidades de efetivação de comunicação por meio da fala dada a inexistência, nesse primeiro período, da linguagem articulada. “O desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade, tendo em vista a situação em que se encontra, e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, 1996, p.286).

Os bebês, nessa perspectiva, apresentam uma forma de atividade especial do ponto de vista comunicativo, sendo esta de natureza emocional, ou seja, o choro, que pode ser considerada uma forma de comunicação emocional em um primeiro momento, serve como representação de condições que envolvem fome e dor, por exemplo. Como afirma Elkonin (2012, p.162), tendo em vista as formas de mediação calcadas na animação, desenvolvida dialeticamente na própria relação social com o adulto, o bebê começa a demonstrar durante o terceiro mês de vida “uma atividade complexa com o objetivo de fazer contato com o adulto, empregando seus próprios meios especiais”.

No bojo do primeiro ano de vida, ou seja, nas relações sociais entre bebê e adulto e com a mudança do caráter da comunicação emocional que se torna mais complexa (por exemplo, no início se dava estritamente por necessidades biológicas e ao fim do período começa a se expressar a partir de necessidades sociais, isto é, a criança começa a chorar quando quer algum objeto e etc.), os processos relacionados à atividade objetual manipulatória vão sendo gestados, retendo os significados e conteúdo específicos que foram executados em atividades conjuntas com os adultos, os quais apresentam os objetos aos bebês, estimulam a sua manipulação, dando as condições necessárias para formação sensório-motora manipulativa (PASQUALINI, 2016).

Assim, já no segundo período, a atividade objetual manipulatória assume seu papel de atividade dominante e é responsável em mobilizar o desenvolvimento do psiquismo infantil em suas máximas possibilidades, sendo responsável, assim, pela produção das transformações psíquicas mais importantes nesse segundo período (PASQUALINI, 2016).

De acordo com Elkonin (2012, p.163), neste período se dá,

[...] a atividade propriamente objetual, isto é, [...] a aquisição de modos de ação socialmente evoluídos com objetos. Uma aquisição dessas ações é, evidentemente, impossível sem a participação de adultos que as demonstrem à criança e executem-nas com ela. O adulto é apenas um elemento – embora

um elemento chefe – na situação da atividade objetal. O contato emocional direto com o adulto diminui para um papel subordinado; o papel dominante é agora assumido pela cooperação estritamente prática na atividade presente. A criança está absorvida pelo objeto e nas suas manipulações com esse.

Ocorre, portanto, nesse período de desenvolvimento, um intensivo processo de aquisição sensório-motora da criança a partir das ações operacionais que realiza com os objetos que lhes são proporcionados pelos adultos. Contudo, essas ações não se dão de forma estrita à experimentação manipulativa da criança com tais objetos, as atividades de manipulação de objetos pelas crianças ocorrem em comunidade com o adulto, ou seja, efetivam-se sob a influência da comunicação que começa a ser desenvolvida. Portanto, é na comunicação do adulto com a criança que a manipulação de objetos ocorre, sendo que a fala compartilhada entre ambos influencia sobremaneira esse processo e representa o gérmen do período seguinte. Diante disso, o adulto direciona a criança no processo de apropriação dos primeiros signos/símbolos e significados dos objetos, levando-as à superação do velho em direção à transformação qualitativa de seu psiquismo, o que a encaminha ao período seguinte (ELKONIN, 2012).

Nesse novo período, considerado como infância pré-escolar, efetivado no bojo do desenvolvimento sensório-motor da criança em consonância com o desenvolvimento da linguagem e a tomada de consciência dos signos/símbolos e significados dos objetos proporcionadas nas relações com os adultos, a brincadeira de papéis sociais assume sua dominância. Tal atividade se apresenta como fundamental para as mudanças mais significativas do desenvolvimento da consciência infantil, sendo que sua primazia está assentada no fato de que, ao brincar, a criança reconstrói as relações humanas as quais ela toma contato em seu cotidiano (ELKONIN, 2012).

Como afirma Elkonin (2012, p. 164), na brincadeira, a criança assume o papel adulto,

[...] as funções e trabalho do adulto na sociedade, reproduz ações objetais generalizando-as em pensamento representacional; transfere significado de um objeto para outro etc. Uma ação objetal, tomada isoladamente, não tem “inscritas nela” as respostas a questões como: para que isso foi feito? Qual é seu significado social? Qual é seu motivo real? É somente quando uma ação objetal se torna incorporada em um sistema de relações humanas que podemos descobrir seu verdadeiro significado social, suas proposições enquanto relacionadas a outras pessoas. Esse tipo de “incorporação” também tem lugar no brincar. O jogo de papéis é uma atividade na qual a criança se torna orientada para significados mais universais, mais fundamentais, da atividade humana. Sobre essa base, a criança começa a despertar para atividades socialmente valiosas e significativas, que é o indicador chave da sua prontidão para a escola.

Portanto, é no bojo das atividades dominantes presentes nos diferentes períodos de desenvolvimento que se efetivam as condições para a constituição e transformação qualitativa

da consciência, fator que deve ser associado às condições em que se efetivam os processos educativos formais que podem (ou não) ser potencializadores, já que tal processo é conduzido a partir da mediação das relações sociais e das condições históricas postas na conjuntura social e escolar em que são efetivadas.

Segundo Martins (2016, p.26) o ensino escolar incide de forma decisiva na formação e desenvolvimento do psiquismo humano e, nesse sentido,

Trata-se, pois, de destacar a escolarização como um processo histórico-social cujo alcance na vida das pessoas ultrapassa em muito a unilateralidade das esferas referentes à preparação ocupacional futura das crianças e jovens e/ou qualificação ocupacional de adultos. O que se impõe de modo central na educação escolar assim concebida é a necessária luta pela formação omnilateral dos indivíduos, haja vista que essa formação se impõe como uma das condições para que eles, de fato, construam-se como sujeitos históricos, aptos à superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem (MARTINS, 2016, p. 26).

Destarte, buscaremos a partir de agora adentrar na especificidade da análise das categorias integradoras de nosso objeto, com objetivo de elucidar sobre as nuances relacionadas à atividade pedagógica de ensino da brincadeira de papéis sociais com a finalidade de promover o desenvolvimento da consciência infantil em uma direção humanizadora, voltada ao enfrentamento da alienação social intrínseca à sociedade capitalista.

3.1 A atividade dominante brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento do psiquismo infantil

[...] a brincadeira de papéis sociais não se desenvolve espontaneamente, ela requer ações educativas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e o direcionamento desse tipo de atividade. Se a brincadeira de papéis sociais for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais [...] (DUARTE, 2006, p. 95).

Tomando como base as discussões da Teoria Histórico-cultural, buscaremos apresentar a partir de agora, as principais características inerentes ao desenvolvimento humano em relação com a brincadeira de papéis sociais¹⁹, sobretudo pela importância que ela assume em relação ao desenvolvimento cognitivo/afetivo/social/motor da criança que se encontra no período da

¹⁹ Utilizaremos nesse texto o termo brincadeira de papéis sociais para designar a atividade dominante no período da infância, como já foi discutido quando da apresentação da periodização do desenvolvimento intelectual. Ressaltamos tal informação tendo em vista as várias traduções utilizadas por inúmeros autores quando dos estudos de tal atividade do ponto de vista da Teoria Histórico-cultural.

infância pré-escolar. Atividade esta que avance em uma direção humanizadora, ou seja, contrária às relações alienadas e alienantes tão presentes na sociedade capitalista e que são, lamentavelmente, reproduzidas também na escola.

Para tanto, iniciamos com duas assertivas as quais julgamos fundamentais para a consecução da tarefa proposta, sendo elas: “o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano, provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p.261); e a brincadeira de papéis sociais é “[...] uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p.19).

Esses dois excertos apresentados, presentes nas elaborações teóricas de Alexis N. Leontiev e Danill B. Elkonin são fulcrais, ao nosso ver, na busca por uma discussão que abarque a história do fenômeno investigado em sua concretude, assim como os processos dinâmicos e contraditórios que são necessários serem compreendidos tendo em vista uma análise coerente de tal atividade.

Como sabemos, o ser humano só se humaniza, isto é, adquire as funções, as características especificamente humanas, a partir de atividades que realiza sob a égide das relações sociais, apropriando-se das objetivações culturais materiais e simbólicas produzidas histórica e coletivamente pela humanidade. Sendo assim, as funções especificamente humanas não estão dadas geneticamente, mas são adquiridas no âmbito das relações sociais, ou seja, através de processos educativos.

Na infância pré-escolar, como já dito anteriormente, a brincadeira de papéis sociais se apresenta como atividade dominante para o processo de humanização infantil (efetivação das funções especificamente humanas), tendo em vista que é ela a responsável em proporcionar possibilidades diferenciadas de relacionamento da criança com o mundo que a cerca, ou seja, torna possível as condições de apropriação das objetivações materiais e simbólicas pertencentes ao gênero humano.

Nesse movimento histórico e social, a mediação de outros seres humanos, como nas atividades dominantes anteriores e posteriores, é condição imprescindível para as apropriações e objetivações²⁰ humano genéricas necessárias que irão efetivar a superação desse período de desenvolvimento psíquico em direção ao próximo, qual seja, o período no qual a atividade de estudo assume a dominância. Como afirma Nascimento (2014, p.71), a brincadeira de papéis

²⁰ De acordo com Elkonin (1998), a base da brincadeira de papéis sociais são as relações que os homens mantêm entre si. Portanto, as relações homem-homem, reconstruídas pelas crianças na brincadeira, são o motor da apropriação pelas crianças das objetivações culturais materiais e simbólicas, sendo este, então, o aspecto fundamental de tal atividade.

sociais, “permite à criança se relacionar e se apropriar de muitas formas embrionárias das relações sociais, dos modos de ação do homem no mundo, com os outros e consigo, objetivados nas diferentes esferas das atividades humanas”.

Assim, é na brincadeira de papéis sociais que surgem e se diferenciam tipos novos de atividades, por exemplo, a atividade de estudo, dominante no período posterior, assim como, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, movimenta-se, toma novas formas e nesse processo todo o sistema psíquico da criança se reorganiza. Portanto, essa atividade é responsável pelas mudanças mais significativas no sistema psíquico das crianças em idade pré-escolar, ou seja, na estruturação e transformação de sua consciência e personalidade (LEONTIEV, 2006b).

Ao observarmos o papel que a brincadeira de papéis sociais apresenta no processo de desenvolvimento infantil, tendo em vista a unidade dialética entre atividade e desenvolvimento da consciência, há a necessidade da realização de três discussões que se colocam como centrais para a compreensão aprofundada desta atividade, quais sejam: as suas premissas históricas no processo de ontogênese humana; suas nuances caracterizadas pela necessidade / motivo / conteúdo-forma; e as transformações psíquicas que ocorrem na criança a partir da realização dessa atividade.

3.1.1. A origem histórica da forma evoluída da brincadeira no processo de ontogenético

Quando tratamos do termo *jogo*, é possível identificar a existência de diversificados significados que o conceituam a partir de diferentes referenciais ou épocas em que o mesmo foi ou é empregado. De acordo com Elkonin (1998, p.12), tendo como base a discussão de Petróvski,

O conceito de ‘jogo’ apresenta algumas diferenças entre os diversos povos. Assim, para os antigos gregos, a locução ‘jogo’ significava as ações próprias das crianças, e expressava o que entre nós se denomina hoje ‘fazer traquinices’. Entre os judeus, a palavra ‘jogo’ correspondia ao conceito de gracejo e riso. Para os Romanos, ‘ludo’ significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Em sânscrito, ‘kliada’ era brincadeira, alegria. Entre os germanos, a palavra arcaica ‘spilan’ definia um movimento ligeiro e suave como o pêndulo que produzia um grande prazer. Posteriormente, a palavra ‘jogo’ começou a significar em todas essas línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. Assim, nesse amplo círculo, adequado aos conceitos modernos, começou a entrar tudo, desde o jogo pueril com soldadinhos de chumbo até a representação trágica no palco dos teatros, desde o jogo infantil com bolas de gude até o jogo da Bolsa para ganhar dinheiro etc.

Respalhando-nos, assim, em uma análise quanto a temporalidade histórica em que os significados desse termo eram ou são aplicados, bem como seus contextos, podemos observar que este assume conotações específicas e, até mesmo, distintas, condizentes com as necessidades do povo e da época em que foram ou são empregados. A partir disso, torna-se condição, como nos mostra Elkonin (1998), a efetivação de uma análise histórica mais aprofundada acerca da origem de tal termo, para que assim seja possível designar o que podemos caracterizar como a forma evoluída de atividade lúdica da criança (brincadeira de papéis sociais), assim como os processos e suas características fundamentais.

Elkonin (1998, p.17), sob a base de uma leitura materialista histórica e dialética, começa tal análise lançando hipóteses sobre a gênese histórica do *jogo protagonizado*²¹, tomando como referência a concepção marxista de trabalho vital. Segundo o autor,

Podemos imaginar que um grupo de caçadores regressou de uma caçada infrutífera (atividade vital). O fracasso foi devido à discordância nas ações coletivas. Para garantir o êxito, faz-se necessário um ensaio prévio, uma orientação sobre as condições e a organização da próxima expedição. O homem ainda não está capacitado para realizar um ensaio mental e esquemático: os participantes da projetada caçada reconstituem de modo prático e concreto a situação e a organização da futura expedição. Um dos caçadores representa o astuto animal e imita-lhe os gestos; os demais, o processo de organização da caça. Trata-se de uma espécie de “manobra” em que se reconstroem as missões fundamentais de cada um dos participantes das ações conjuntas. Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico.

Por se tratar de um “ensaio da caçada” e não a caçada propriamente dita, tal atividade realizada pelos caçadores assume características de reconstrução lúdica dos aspectos centrais presentes na realidade. Assim, por reproduzir algumas situações, ou, generalizações representativas, esta situação pode ser encarada como uma encenação, sobretudo por não apresentar os resultados utilitários diretos os quais a caçada forneceria, qual seja, a carne do animal para matar a fome da tribo (ELKONIN, 1998).

Apresentemos uma segunda situação para corroborar com a premissa levantada,

Os caçadores regressam com a presa. A tribo recebe-os com júbilo e os caçadores descrevem como transcorreu a caça, reproduzindo seu andamento e o comportamento de cada caçador. A narração teatralizada culmina em festança geral. Com uma reconstituição tão singular, os membros da tribo abstraem-se do mero aspecto técnico-operativo e traçam um esquema geral

²¹ Lembrando que devido as diferentes formas encontradas na literatura quanto a aplicação do termo que designa a forma evoluída da atividade lúdica da criança, optamos em utilizar, na presente tese, o termo brincadeira de papéis sociais para a atividade que Elkonin (1998) designa como “jogo protagonizado”. Assim sendo, para nós, são sinônimos.

das ações, da organização e do sistema de relações que levaram o empreendimento ao êxito (ELKONIN, 1998, p.17).

Levando em consideração os aspectos psicológicos expressos em ambas as situações apresentadas, há algo de essencial a ser destacado, qual seja, que do conjunto geral da atividade de trabalho a ser executada, ocorre a representação (reconstrução consciente) da mesma em momentos distintos que podem ser considerados como acontecimentos que, quando antecede, visa a orientação para uma realização bem sucedida da atividade em si, sendo, portanto, diferente da atividade laboral real e, no segundo momento, uma representação precedente com o intuito de demonstrar (encenar) o êxito da atividade. Assim, tanto no primeiro, quanto no segundo caso, esse momento de separação da atividade de trabalho “converte-se em objeto de reconstrução e logo se consagra e se transforma num rito mágico. Esses ‘ensaaios mágicos’ adquirem autonomia própria” (ELKONIN, 1998, p.18).

Essas atividades que se distinguem da atividade “original”, ou seja, da atividade utilitária, ao se separarem, começam a se relacionar com outras situações da vida dos indivíduos, adquirindo uma evolução lógica própria, dando origem, então, a novas formas de atividade (ELKONIN, 1998).

Por isso Elkonin (1998) define a forma evoluída da atividade lúdica da criança, ou seja, a brincadeira de papéis sociais, como uma atividade que não traz resultados utilitários diretos, mas sim, uma atividade na qual ocorre a reconstrução pelas crianças das relações sociais. Nesta atividade estão intrínsecas regras presentes no contexto social que possibilitam à criança um modo diferenciado e fundamental de vivência e superação de desejos próprios ao cotidiano apreendido em sociedade.

Esse fato, portanto, da base para inferirmos a veracidade da análise realizada pelo autor, tendo em vista a comprovação do pressuposto marxista acerca do trabalho reconhecido como atividade fundante do processo de evolução histórica do gênero humano, inclusive acerca da origem do jogo a partir desta atividade (ELKONIN, 1998). Como afirma Plekhánov (1985, p.342 apud ELKONIN, 1998, p.40) “Em primeiro lugar, a guerra verdadeira e a necessidade, por ela criada, de boas guerras; e logo depois, os jogos de guerra para satisfazer essa necessidade”.

Já em um ponto de vista filogenético, o surgimento da brincadeira de papéis sociais como atividade relegada à infância, está ligada às condições sociais concretas de vida da criança em sociedade, isto é, ao papel que este indivíduo assume diante do modo de produção representativo do momento organizacional e estrutural societário em que a mesma está inserida, sobretudo tendo em vista o processo histórico de complexificação do trabalho e,

consequentemente, das objetivações materiais e simbólicas, as quais vão sendo revistas, transformadas e complexificadas (ELKONIN, 1998). Assim,

Com a passagem para formas de produção mais elevadas – a agricultura e a pecuária, com a maior complexidade das formas de pesca e de caça, tornaram-se desnecessárias a coleta de alimentos naturais e as formas primitivas de caça e pesca. Com a mudança do caráter da produção na sociedade, operou-se uma nova divisão do trabalho. “O desenvolvimento da produção”, escreve Kosven, “manifestado na passagem para a agricultura de arado, e o início da pecuária, tiveram o importantíssimo resultado socioeconômico que Engels denominou a primeira grande divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre agricultores e criadores de gado, com todas as suas consequências, concretamente, com o desenvolvimento da indústria doméstica e do intercâmbio regular (ELKONIN, 1998, p.60).

A partir da transformação e complexificação do modo de produção, bem como das relações inerentes aos grupos sociais que passam por esses processos de mudança, que acabam por definir diferenças na divisão social do trabalho e, sobretudo, considerando o processo de redistribuição e complexificação dos meios e modos de produção, ocorre, necessariamente uma mudança na participação das crianças nas atividades laborais. Quando as atividades de trabalho ainda eram muito simples, com instrumentos os mais simples, a criança era inserida na atividade de trabalho (vital) desde muito cedo, contudo, a partir do desenvolvimento histórico social da humanidade, uma nova realidade se apresenta e as crianças, por conta de suas condições de desenvolvimento, vão sendo paulatinamente afastadas das atividades adultas. Desta feita, torna-se necessário que ela, em um momento histórico intermediário, comece aprendendo a manipular, o mais cedo possível, esses objetos que vão se tornando mais complexos tendo em vista a superação de novas necessidades humanas que vão surgindo e se efetivando a partir do próprio trabalho, objetos estes inacessíveis a ela em seu formato real e em seu modo real de execução, aparecendo, assim, os primeiros equipamentos em tamanho e complexidade menores (ELKONIN, 1998).

De acordo com Elkonin (1998), é preciso esclarecer que nas etapas iniciais de desenvolvimento da humanidade, quando as forças produtivas eram ainda primitivas e elementares, as ferramentas de trabalho permitiam incluir as crianças nesse processo de produção próprio dos adultos, sem qualquer preparação prévia, sendo que nesse período não existiam sequer exercícios para o manejo das ferramentas de trabalho e ainda menos, o jogo protagonizado, pois, segundo o autor,

As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles. Em outro grau superior de desenvolvimento, a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral exigia uma preparação especial

sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas mais simples. Essa aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade muito precoce e fazia-se com exemplares reduzidos (ELKONIN, 1998, p. 79).

Contudo, com a evolução ainda maior das objetivações humanas, decorrentes do desenvolvimento histórico do modo de produção e complexificação cada vez maior dos instrumentos de trabalho, dentre outros elementos referentes às novas relações que vinham sendo engendradas, tornaram ainda mais impraticáveis a utilização pelas crianças até dessas ferramentas reduzidas, surgindo o objeto social brinquedo, fato que promove duas mudanças importantíssimas ao processo de aprendizagem da criança, conforme esclarece Elkonin (1998, p.79-80),

[...] primeira – necessidade de desenvolvimento de algumas faculdades gerais para manipulação dos instrumentos do trabalho como, desenvolvimento das coordenações visomotoras, movimentos leves e precisos, destreza e etc. Segundo – A segunda mudança baseia-se no aparecimento do brinquedo simbólico. As crianças reconstituem com ele as esferas da vida e da produção a que aspiram.

Assim, a brincadeira de papéis sociais se originou no transcurso histórico do desenvolvimento da sociedade, tendo em vista a mudança de lugar que a criança ocupa no bojo do sistema de relações sociais das diferentes estruturas societárias que foram se modificando, com o conseqüente processo de complexificação dos meios e modos de trabalho. Desta feita, a brincadeira infantil é de natureza social e não instintiva (ELKONIN, 1998).

Nesse processo histórico de complexificação da humanidade e de suas formas de relações sociais, inicia-se uma nova fase referente à infância, qual seja, a presença da brincadeira de papéis sociais como atividade que torna possível a superação de necessidades sociais destes indivíduos, ou seja, superar o desejo de fazer parte do mundo que a cerca, sendo esta atividade, portanto, a responsável pelas transformações mais significativas do psiquismo da criança (ELKONIN, 1998).

3.1.2. As principais características e nuances da atividade dominante no período pré-escolar

Discutido o surgimento da atividade de brincadeira de papéis sociais do ponto de vista filogenético, entendida como atividade fundamental e responsável pelas mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico da criança, faz-se necessário apresentarmos as suas principais características, nuances, origem na ontogenia, sendo que tal discussão é condição indispensável para a compreensão das intervenções, por nós realizadas, durante o processo de pesquisa intervenção-formativa.

Como primeiro fator, basilar e representativo da unidade estruturante da brincadeira de papéis sociais temos, necessariamente, as relações entre os próprios homens, isto é, as relações que os seres humanos estabelecem e mantêm entre si, considerando a sua vida em sociedade e as atividades realizadas no dia a dia. Sabemos que as situações sociais objetivas oferecem, portanto, as bases para a atuação (reconstrução dos papéis sociais) da criança na brincadeira, vez que a ação lúdica realizada pela criança está pautada na realidade concreta por ela vivenciada em sociedade.

Considerando a reconstrução pelas crianças, dos papéis sociais e, simultaneamente, a apropriação do conteúdo dessa atividade de forma lúdica, cuja origem encontra-se no trabalho social do adulto, podemos afirmar que na relação entre o papel assumido (atividade portadora de um tema de trabalho) e as ações (que explicitam os argumentos vivenciados pelas crianças referentes a esse trabalho), encontra-se a chave para o conteúdo desta importante atividade, conforme nos orienta Elkonin (1998). Segundo o autor,

Os dados coletados mostram, sobretudo, que com um mesmo tema ou argumento do jogo, quer dizer, ao ser reconstituída pelas crianças uma mesma esfera de atividade, o lugar central no jogo infantil é ocupado, de fato, por diversos aspectos da realidade. A esfera da atividade que se reflete no jogo é o seu tema ou argumento, e o que dessa esfera se reflete precisamente no jogo é aquilo que chamamos o seu conteúdo (ELKONIN, 1998, p. 295).

Contudo, como qualquer período de desenvolvimento, o mesmo começa a ser gestado em períodos antecedentes. Leontiev (2006a) nos mostra que tal processo ocorre a partir da constante expansão da tomada de consciência (desenvolvimento da consciência a partir das atividades guia) pelas crianças, sobre o mundo dos objetos e relações humanas à sua volta. O processo inicia-se, assim, na atividade objetal manipulatória, situação anterior ao jogo de papéis sociais e na qual encontra-se o germen da brincadeira. Tanto os objetos que a crianças tem condições de operar (objetos mais simples), como aqueles que os adultos operam (objetos mais complexos) e que a criança ainda não tem condições de operar, fazem parte desse processo. Embora a criança ainda não tenha condições de atividade teórica abstrata, é justamente no agir com os objetos, em ações orientadas pelos adultos, que a criança adentrará no processo de construção de representações e desenvolvimento de sua consciência. Deste modo,

Para a criança neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (LEONTIEV, 2006a, p. 120).

Assim, como afirma Elkonin (1998, p. 216-217),

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda e direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem, sob a direção imediata dos adultos. [...] A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam, em conformidade com um modelo, as ações da criança e, em seguida, estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução (ELKONIN, 1998, p. 216-217).

Da íntima relação existente entre atividade e a tomada de consciência dos objetos e do “mundo” adulto, remetemo-nos ao fato de que tal relação se expressa na vida da criança através da contradição entre a vontade de satisfação de determinados desejos, considerando a vivência dela com os objetos e relações sociais presentes no mundo adulto e, contraditoriamente, diante da impossibilidade de satisfazer tais desejos tendo em vista os limites impostos pela sua situação biológica, psicológica e social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008). A criança, por exemplo, observa sua mãe dirigindo um carro e quer agir como tal, contudo, tendo em vista os limites de seu desenvolvimento, não pode satisfazer este desejo tal e qual a mãe o faz, ou seja, não pode pegar o carro de sua mãe e dirigi-lo para satisfazer sua vontade, vontade esta que fica reprimida no momento em que surge, que, depois, poderá ser suprimida. Como? A brincadeira surge, então, como possibilidade de superação de tal necessidade que foi criada em uma vivência social.

Como afirma Vigotski (2008, p.25),

[...] na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis [...].”

É na brincadeira de papéis sociais, portanto, que se apresenta a possibilidade de superar a contradição vivida pela criança, pois, na atividade lúdica protagonizada, ela poderá, através da situação fictícia, dirigir um carro, pilotar um avião, andar a cavalo, enfim, realizar os mais diferentes desejos que atendam diferentes necessidades; isso por conta da ampliação e

entendimento das vivências que a criança apreende em sua vida cotidiana, do mundo dos objetos e das relações sociais com os adultos.

Outra importante condição a ser explicitada é que não podemos interpretar a brincadeira lúdica como uma reprodução exata e linear da atividade adulta; na verdade, tal atividade deve ser entendida como uma reconstrução sintética do que foi vivido, apreendido e sentido pela criança quando da construção da necessidade, pois, tal reconstrução apresenta-se como uma combinação de diferentes impressões e uma nova representação daquilo que fora vivenciado ou, poderíamos dizer, representa a síntese das impressões e vivências da criança (VIGOTSKI, 2008).

Vejamos a expressão prática dessa discussão a partir da situação interventivo-formativa:

Quadro 3 - Episódio 1: A brincadeira de papéis sociais enquanto possibilidade de satisfação de desejos e necessidades e expressão sintética dos modelos de relação social.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO EPISÓDIO: A brincadeira de papéis sociais expressa, em seu cerne, a possibilidade de superação de desejos e necessidades sociais das crianças que são criadas nas relações sociais e vivenciadas por elas com os adultos, com outras crianças, dentre outros tipos de relações sociais. Essa superação se dá a partir da reconstrução sintética dos modelos de relação social os quais tem o desejo de realizar, já que tal reconstrução se dá a partir das impressões que são possíveis à percepção e apreensão da criança que se encontra em um processo inicial de desenvolvimento de sua consciência, bem como a impossibilidade real na execução da atividade adulta tal e qual ela se efetiva. A superação dessas necessidades podem ser vislumbradas a partir de cenários presentes no processo interventivo-formativo, expressadas a partir da unidade ação ludo-pedagógica humanizadora. Observemos, assim, momentos nos quais as crianças expressam os seus desejos e necessidades quanto aos papéis sociais que querem assumir e reconstroem-nas na brincadeira, de forma sintética, a partir de ações lúdicas.

CENA: Desejos e necessidades em unidade com os modelos de relação social.

Cenário um (Intervenção um) – Pesquisador: Eu e a Interventora trouxemos algumas coisas para vocês brincarem. **Uma criança levantou no centro da roda e disse que queria brincar de cavalinho e começou a brincar como se estivesse montado em um cavalo imaginário.** As crianças começaram a brincar com os brinquedos da caixa pela sala de informática. (a proposta da atividade era que eles brincassem do que quisessem com os materiais que haviam dentro de uma caixa de brinquedos que trouxemos). **Duas crianças pegam uma bolinha de tênis e dizem que estão brincando de jogar futebol.** Pesquisador pergunta que jogador eles são, **um dos alunos responde que é o Neymar.** Durante um momento eles param de focar na bolinha e começam a chutar uma bola imaginária, depois começam a chutar as pernas um do outro. **Um outro aluno coloca um óculos escuro e diz que vai brincar de espião.** Dois alunos pegam dois violões em miniatura começam a fazer de conta que estão tocando e falam que são cantores sertanejo, ambos estão com chapéus de cowboy. Interventora chega na roda das meninas e pergunta do que elas estão brincando, **elas dizem que é de salão de beleza – uma menina está em pé e fica pegando materiais coloridos e começa a enfeitar as outras meninas que estão sentadas, a princípio, parece que ela é a dona do salão e as outras são clientes.** A interventora começa a brincar com elas e começa

a ser enfeitada. **Uma criança pega um chapéu de cowboy e começa a realizar movimentos como se estivesse montando um boi. Uma menina pega o telefone que levamos e começa a falar nele como se fosse uma secretária e fica durante um bom tempo brincando com o telefone.** Durante um momento da intervenção o pesquisador chega até a aluna que está com o telefone e começa a conversar com ela sobre o que ela estava brincando (secretária). **Quando começam a chegar outras alunas, ai elas dizem que vão brincar de escola. A mesma aluna que era secretaria começa a organizar as outras três meninas para que elas se sentassem no chão e depois pega uma cadeira para ficar mais alta que elas, afirmando que será a professora, mas a brincadeira acaba rapidamente. Depois a mesma menina (secretária e professora), diz que vai brincar de médico e começa a ajeitar a cadeira para que uma outra menina (sua paciente) deite e ela possa “atendê-la” e começa colocar a mão na cabeça da amiga medindo a febre, mas logo a atividade também acaba. - Duas meninas começam a brincar de casinha cuidando de duas bonecas como se fossem suas filhas. Dizem que as cadeiras da sala são o berço das crianças.**

Cenário dois (Intervenção dois) - Pesquisador pegou a caixa de brinquedos da intervenção passada e começou a tirar os brinquedos da caixa e disse que as crianças poderiam brincar do que quisessem. As crianças pegaram um brinquedo e começaram a brincar com seus amiguinhos de diversas brincadeiras. **Alguns brincaram de delegacia, outros, futebol com a bola de tênis, outras de modelo com as bonecas.** João fala para Jorge ao pegar o telefone na mão **“vamos brincar de delegacia?”** e ele responde que sim, mas não iniciam a atividade e começam a chutar a bolinha de tênis jogando futebol. **Duas meninas pegam as serpentinas coloridas e dizem que vão brincar de mamãe e filhinho. Cristina diz que é a mamãe e Ana é a filha.** Joaquim está com o telefone na mão e diz que está falando com a mãe dele. **Fernando está com o chapéu de cowboy e com o violão e diz que está brincando de cowboy e que o violão é uma chave de fenda e que ele ia arrumar as coisas. Algumas meninas começaram a brincar de família, mamãe e filhinhas com as bonecas usando as cadeiras como se fosse o berço. Ana dá um nome para a boneca que é sua filhinha. Duas detetives chamam a interventora, que está com a câmera de vídeo, e mostram que acharam uma formiga morta.** Ana e Cristina continuam a brincar de mamãe e filhinha, só que agora uma boneca é a filha. Interventora pergunta se está tudo bem e **Ana responde “está tudo bem”.** Logo após fala **“mas teve um tubarão que mordeu minha filhinha”** a interventora pergunta se ela já levou sua filha ao médico e ela **“sim, mas tá demorando”.** A interventora então fala para elas que em outro espaço da sala onde outras meninas estavam brincando de hospital, que lá tem médico para elas levarem a filhinha. Cristina chama a Amy que é a médica e diz **“ela morreu”** (a boneca filhinha) e Amy sai dizendo que então não tem mais jeito. Ana continua dizendo que vai deixar a filha no hospital para ela melhorar.

Cenário três (Intervenção cinco): Um grupo de meninas brinca de médico. Interventor pergunta quem é a médica... **Uma aluna responde ser ela e finge estar fazendo um curativo.** Há cerca de sete alunas que estão na atividade e **a médica afirma que todas elas são pacientes.** Outro grupo brinca de bombeiros, junto ao interventor. Ele relembra qual a função do bombeiro e **eles pegam uma corda e fingem ser uma mangueira e estão dentro do carro do bombeiro, começam a fazer o barulho da sirene e saem andando em fila como se fossem apagar o fogo de algum lugar.** Outro grupo de alunos, meninas e um menino, **brincam de cozinheiro, e alimentam uma boneca.**

Cenário quatro (Intervenção quinze): Pesquisador: “Vamos brincar de cozinha?” Crianças com entusiasmo: “simmmmm!”. Entramos então na sala de informática na qual organizamos o espaço como se fosse uma cozinha, com vários objetos para que eles pudessem reconstruir o que haviam visto na realidade. Interventor: “Vamos fazer paçoca”. **Duas crianças dizem que vão fazer paçoca, também.** Na cozinha tem um fogão em miniatura, copos, talheres, arrumamos a mesa para que eles pudessem brincar. Eles entram na sala e se espalham pela nossa cozinha imaginária. Pesquisador: “Quem vai ser cozinheiro ergue a mão?” Todas as crianças erguem a mão e dizem “euuuu...”. Pesquisador: “Então vamos brincar de cozinha. **Olha aqui o nosso forno (apontando para o fogão de brinquedo. As crianças, meninos e meninas começam a pegar panelas, pratos, talheres e fazerem de conta que estão misturando ingredientes para cozinhar.**” Interventor: “que comida vocês vão fazer? Miojo?” **Jorge: “Eu também vou fazer miojo.”** Interventor: “Eu quero miojo.” Pesquisador: “Gente, os bebezinhos estão com fome (apontando para bonecas que havíamos trazido), ninguém vai dar comida para eles? Mas primeiro precisa fazer comida.” E todas as crianças brincam na cozinha. **Interventor pergunta para alguns meninos o que eles estão fazendo e, eles mexendo os ingredientes imaginários, dizem que é miojo.** Pesquisador: “quantos cozinheiros!”.

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Fica visível a partir dos cenários apresentados no episódio 1 uma intervinculação entre aquilo que as crianças expressam em suas ações de fala sobre o que desejam ser e a reconstrução dessa ação em ação lúdica sintética quando da efetivação da brincadeira, o que corrobora com a afirmação de que, na brincadeira de papéis sociais há a possibilidade de superação da contradição entre necessidade e desejo de ser ou realizar aquilo que a criança vivencia em seu cotidiano, mas que não pode realizar de forma efetiva, por conta de suas condições de desenvolvimento, sendo que a ação lúdica possibilita a superação deste, mesmo que de forma abreviada, como foi evidenciado.

A atividade da brincadeira apresenta um aspecto fundamental para analisarmos o processo de desenvolvimento do psiquismo infantil no que se refere à construção do seu pensamento, representação e imaginação, a partir da situação fictícia proporcionada na atividade de brincar de papéis sociais. Esse fato pode ser observado quando, na brincadeira, os objetos utilizados pelas crianças tomam sentidos diferentes de seus verdadeiros significados, mesmo que, do ponto de vista concreto, a criança já tenha se apropriado do significado (ela já sabe que uma vassoura serve para varrer, por exemplo. No entanto, na brincadeira, utiliza-a como um cavalo).

É importante esclarecer que essa ruptura entre sentido e significado do objeto (quando uma criança se utiliza de uma vassoura como se fosse um cavalo, por exemplo), demonstra que o objeto está subordinado à ação e não o contrário, ou seja, há uma situação fictícia presente na ação da criança, tendo em vista que o objeto ganhou um significado diferente no bojo das ações

realizadas durante a atividade lúdica, o que expressa, assim, o enredo da brincadeira de pepéis sociais.

Nesse sentido,

O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. É isto que forma o significado da vara. Ocorre, porém, que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico. No brinquedo [na brincadeira], as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado, quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo [na brincadeira] não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar (LEONTIEV, 2006a, p.120).

Essa atividade pode ser interpretada como o gérmen do desenvolvimento da imaginação enquanto função psicológica superior, portanto, “é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação” (VIGOTSKI, 1999, p. 106).

A imaginação entendida deste modo, ou seja, como função da consciência que é engendrada na atividade de brincar, elimina a premissa tão permeada pelo senso comum e por algumas teorias naturalizantes, de que a criança é um ser com um alto grau de criatividade e desenvolvimento imaginativo, até maior que a do próprio adulto. Na verdade, como fica evidente, tal função surge na ação, em processo inicial, e não o contrário, apresentando-se neste início ainda de forma rudimentar, contudo, já superior à expressão elementar. Consequentemente, essa função psicológica, aliada à outras funções, vai se complexificando no decorrer da vida objetiva dos indivíduos, atingido um alto grau de desenvolvimento somente na idade adulta (ELKONIN, 1998).

Quadro 4 - Episódio 2: A mudança dos significados dos objetos como aspecto para a efetivação da brincadeira em unidade com o desenvolvimento da imaginação infantil.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO EPISÓDIO: Uma das principais condições apontadas por Elkonin (1998) para que possamos observar se a atividade que está sendo realizada é, de fato, brincadeira de papéis sociais, está diretamente ligada com a possibilidade da criança transmutar o significado de determinados objetos, que possuem seus significados sociais próprios e construídos historicamente, por outros significados, ligados à necessidade da brincadeira, a ação lúdica a ser realizada, não ligado à condição utilitária real do próprio objeto. Sendo este um dos fatores que demonstram o desenvolvimento da função psicológica
--

da consciência “imaginação”. Observemos, assim, diferentes cenas que expressam esta fundamental análise para o nosso objeto de pesquisa.

CENA: Mudança do significado do objeto perante a situação fictícia.

Cenário um (Intervenção um) - Duas meninas começam a brincar de casinha cuidando de duas bonecas como se fossem suas filhas. **Dizem que as cadeiras da sala são o berço das crianças.**

Cenário dois (Intervenção dois) - **Fernando está com o chapéu de cowboy e com o violão e diz que está brincando de cowboy e que o violão é uma chave de fenda e que ele ia arrumar as coisas.** Fernando ainda continua com o chapéu, um óculos escuro e **usa o violão agora como se fosse uma arma. E finge estar atirando nas pessoas.** Interventora pergunta o que ele está fazendo e ele afirma “matando pessoas”. Interventor está participando da brincadeira de hospital e a médica começa a fazer exames nele. Primeiro na boca e depois começa a tocar a barriga dele. **A médica pega um pedaço de madeira fina, palito de churrasquinho e coloca no braço dele como se fosse uma seringa aplicando remédio,** ele representa que está doendo e uma outra paciente o abraça dizendo que já ia parar de doer.

Cenário três (Intervenção cinco) - Outro grupo brinca de bombeiros, junto ao pesquisador. Ele relembra qual a função do bombeiro e **eles pegam uma corda e fingem ser uma mangueira e estão dentro do carro do bombeiro, começam a fazer o barulho da sirene e saem andando em fila como se fossem apagar o fogo de algum lugar.** Interventor junta-se as crianças que estão brincando de médico e propõe fazer exame no Charlie que já estava com um curativo no braço e explica que antes de colocar o curativo tem que fazer exame, **a médica pega o telefone e finge ser a máquina de exame.** Jorge vai até o hospital, Charlie que é o médico pergunta o que aconteceu, Jorge explica que ele estava andando e caiu e quebrou a perna. **O médico pega o telefone fingindo ser a máquina de exame e começa a examinar o joelho.**

Cenário quatro (Intervenção nove) - No salão de cabelereiro, sob mediação do pesquisador, organizando os papéis e lembrando-os sobre a função do cabeleireiro, Gustavo seca o cabelo do João e Joaquim arruma o cabelo e penteia o cabelo de uma menina, também seguindo a orientação do pesquisador. Pesquisador pergunta o que eles são. Eles dizem que são cabeleireiros e fazem barulho com a boca e **utilizam materiais substitutos para realizarem os movimentos.** Na nave espacial os Interventores 1 e 2 brincam com mais seis crianças. Interventor 2: Vamos viajar, vai... coloquem os capacetes... **os alunos pegam cones de plástico e colocam na cabeça como se fossem capacetes.** Todos: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. E todos fingem que estão subindo para o espaço, fazendo o barulho da nave e fazendo caras como se estivessem dentro de algo viajando muito rápido. Três meninas e um menino mexe nos cabelos do interventor e pesquisador passando o pente, secando o cabelo, fazendo a barba, usando materiais simulados. **Usam uma caneta como se fosse uma maquininha de cortar o cabelo.**

Cenário cinco (Intervenção quinze) - Pesquisador: “oh, tem gente com fome ainda! Olha que gostoso... O que os bonitos estão fazendo aí atrás? O que vocês estão fazendo?” Criança: **“apertando o botão que sai macarrão.”** Pesquisador: “apertando botão que sai macarrão?!” “Cadê a máquina que sai macarrão?” Criança: “aqui!” Pesquisador: “deixa eu ver. Cadê a máquina de fazer macarrão? Cadê o botão de fazer macarrão?” Criança: “aqui.” **Isso tudo embaixo da mesa, fingindo que ali tinha uma máquina de macarrão.**

Cenário seis (Intervenção dezessete) – Charlie e Ana fazem de conta que estão cozinhando alimentos, pegam ingredientes imaginários e começam a mexer como se tivesse fazendo comida no restaurante e começam a decidir o que será cada um dos instrumentos que eles tem... “vamos fazer macarrão”, diz Ana e Charlie concorda. Interventor 2 continua preso na delegacia. **Jorge o colocou embaixo da mesa como se lá fosse a prisão da delegacia. Cristina pega uma colher como se fosse uma pazinha e continua brincando de jardinar, fazendo os movimentos de plantar, jogar água. Joaquim começa a brincar de cabelereiro junto com as outras meninas... uma menina pega uma caneta e começa a fingir que é uma maquininha de cortar o cabelo e passa na cabeça da amiga.** Pesquisador vai até o cabelereiro **e Fernando e Rômulo pegam uma caneta e fingem ser uma máquina de cortar o cabelo** e começou a passar na cabeça do pesquisador...

Fonte: Pesquisa de Campo (2017)

A modificação do significado do objeto em prol do modelo de relação social é, portanto, condição para a efetivação da brincadeira de papéis sociais e, ao mesmo tempo, expressa, de forma analítica, circunstâncias que demonstram a relação entre a ação lúdica e a função psicológica imaginação como função psicológica superior.

No entanto, esclarece Elkonin (1998), seria errôneo considerar que ela (a atividade do brincar) permanece a mesma ao longo do processo histórico de evolução de tal período. Esclarece o autor que a atividade lúdica não apresenta uma linear e imutável durante o decorrer do período da infância pré-escolar. A brincadeira de papéis sociais, portanto, vai mudando, de acordo com as condições em que se coloca o plano subjetivo das crianças. Inicialmente, está vinculada diretamente aos objetos, responsáveis em orientar as ações da criança, para, no final, descolarem-se dos objetos e estarem subordinadas aos modelos de relações sociais que orientarão a atividade (ELKONIN, 1998).

Isso quer dizer que, no início de dito período, o que se observa são brincadeiras nas quais as crianças reconstroem determinados modelos de ação, com vistas ao domínio dos objetos sociais, imperando a lógica de manipulação desses objetos, em vista da função dos mesmos no interior do mundo adulto, atividade na qual, paulatinamente e, em movimento contraditório, vai tornando o objeto subordinado à relações sociais estabelecidas entre os indivíduos adultos e os sentidos que estas atividades apresentam, expressando, assim, a síntese das relações reais entre os seres humanos em sociedade (ELKONIN, 1998).

Mas então, o que são os papéis sociais, tão importantes para a realização e efetivação da brincadeira infantil? Segundo Duarte (2006, p. 90), os papéis sociais “[...] são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”, responsáveis por todo o processo de “[...] mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”, podendo relacionar-se com atividades profissionais, familiares, de

classe social, gênero, dentre outras, apresentando assim um caráter distinto, diverso, e que pode ser reproduzido nas relações sociais.

Aqui se apresenta outro fato fundamental para o entendimento das características e nuances da atividade lúdica. Este fato se apresenta como ponto central para adentrarmos à discussão acerca das transformações mais importantes nos traços psíquicos das crianças que são efetivadas na brincadeira, qual seja, a questão das regras implícitas aos papéis sociais.

Nesse sentido,

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p.28).

Quadro 5 - Episódio 3: A brincadeira enquanto reconstrução de modelos de relação social nos quais estão implícitas regras seguidas pelas crianças

CONTEXTUALIZAÇÃO: Como foi discutido por Elkonin (1998), a principal característica que a brincadeira infantil assume é que nela são reconstruídas, sem fins utilitários, as relações sociais. Desta forma, tais papéis sociais assumem determinados modelos que são carregados de regras implícitas para sua realização que subjazem a reconstrução pelas crianças das ações neles existentes. Poderíamos apresentar inúmeros momentos durante o processo interventivo formativo que demonstram essa situação, tanto do ponto de vista da ação pedagógica para a construção do interesse que leva a brincadeira (tema e argumentos), quanto durante a realização propriamente dita da atividade (carregadas das regras dos modelos sociais). Apresentaremos aquelas que acreditamos apresentarem de forma mais marcante a assunção dos modelos de relação presentes nos papéis sociais e suas regras implícitas.

CENA: Mediação do professor e assunção pelas crianças das regras implícitas aos modelos de relação social reconstruídos na brincadeira.

Cenário um (Intervenção quatro) – Pesquisador: “Eu trouxe um monte de desenho, em vídeo, para vocês assistirem cada um desses empregos que vocês estão vendo, dessas funções. Mas antes, vou mostrar mais figuras pra vocês”. **Mostra uma figura e as crianças respondem que é o bombeiro. Pesquisador: “Nossa, vocês estão muito rápidos. E o que o bombeiro faz?” Crianças: “Apaga o fogo”; Pesquisador: “Só isso? Só apaga o fogo?” Crianças: “Não, ele salva gatos na árvore, cachorros também”. Pesquisador: “E o que mais?” Criança: “Ele salva pessoas”; Pesquisador: “Muito bem!! E vocês já viram o carro do bombeiro?” Crianças respondem que sim. “E o carro do bombeiro? Tem uma escada bem grande!!” Crianças começam a conversar e dizer que a casa pegou fogo... Pesquisador escuta e retoma, pergunta as funções do bombeiro e crianças vão repetindo... que ele salva vidas, cachorros, apaga o fogo... Pesquisador: “Agora trouxe um vídeo sobre bombeiro, para vocês assistirem. Vamos prestar atenção.” Crianças assistem o vídeo com atenção e o interventor vai comentando durante o desenho dando ênfase as várias atuações do bombeiro. Pesquisador: “O que mais que vocês viram, que além de salvar bichos e ajudar pessoas, o que mais eles fazem?” Crianças: “Salva as pessoas que se afogam... na piscina, no mar, no rio, no lago”. Criança: também quando acontece um acidente. Pesquisador: Isso, muito bem... e quando acontece um acidente, o que eles fazem? Criança: Ele vai ajudar a salvar. Pesquisador diz que agora que conheceram o**

bombeiro, irão ver a próxima profissão e mostra o desenho. Crianças respondem que é o médico. Pesquisador: **“O que o médico faz?”** Crianças: **“Cuida das pessoas, dá remédio, cura as pessoas, da injeção, tira o bebê (Pesquisador incentivando e questionando)”**; Pesquisador: **“E o que mais o médico faz? Além de tudo isso que já falaram?”** Crianças: **“Examina, cura crianças”**. Pesquisador: **“Isso, muito bem... e ele faz exames?”** Crianças: **“Faz raio-x”**. Crianças: **“Isso, tira o sangue...”** Pesquisador: **“Muito bem!!”** Pesquisador: **“E agora vamos ver o vídeo sobre o médico”**. Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: **“Muito bem! E o que o jogador de futebol faz?”** Crianças: **“Joga bola; joga bola no campo...”** Pesquisador diz que mostrará outro desenho para finalizarem essa atividade. Mostra o desenho e crianças respondem que é **“mamãe e filhinha”** e **“papai e filhinho”**. Pesquisador: **“E o que o papai e a mamãe fazem?”** Crianças: **“Cuida da gente, dá banho, da comida, faz compra, trabalha”**. Pesquisador: **“Muito bem! E quem trabalha, papai ou mamãe?”** Crianças: A maioria responde que os dois trabalham. E o Pesquisador enfatiza que os dois trabalham. Pesquisador: **“E o papai e a mamãe também cuidam dos filhos né? Mas, mais alguém pode cuidar?”** Crianças respondem que sim e citam: **“titia, vovó, vovô, madrinha”**. Pesquisador afirma novamente a função dos pais... e crianças vão citando: **“lavam louça, lavam roupa”**.

Cenário dois (Intervenção cinco) – Pesquisador: **“Agora, vocês viram que tem muitas coisas no chão? Colocamos um monte de brinquedo né? Mas, antes de deixar vocês brincarem...”** Relembra os vídeos assistidos na intervenção anterior, bombeiro, médico, marta e neymar, mamãe e papai... Pesquisador mostra um desenho e crianças respondem que é um **cozinheiro**. Pesquisador: **“O que o cozinheiro faz?”** Crianças: **“Comida”**. Pesquisador: **“E para fazer comida ela usa o que?”** Crianças: **“Ingredientes, panela, colher.”** **“Faz comida para matar o que na gente?”** Crianças: **“Matar a nossa fome”**. Pesquisador: **“E o último vídeo, para depois a gente brincar”**. Mostra o desenho e crianças respondem que é o policial. Pesquisador: **“Muito bem, e o que o policial faz?”** Crianças: **“Prende bandido, usa arma”**. Pesquisador: **“E o que ele faz com a arma?”** Crianças: **“atira, mata”**; Pesquisador: **“Mas, além de prender e atirar o que ele faz?”** Crianças não respondem. Pesquisador: **“Ele também ajuda a gente né? Ajuda a proteger”**. Jorge: **“Ele ajuda pessoas que são roubadas”**. Criança: **“Ele para o carro”**. Pesquisador: **“Então, os policias também protegem a gente, né?!”** Uma criança grita: **“Eu sou um policial”**. Vamos assistir ao vídeo do policial, então.

Cenário três (Intervenção cinco) - Interventor pergunta quem é a médica... uma aluna responde ser ela e finge estar fazendo um curativo. Sempre é a mesma aluna que assume o papel de médica. Há cerca de sete alunas que estão na atividade e a médica afirma que todas elas são pacientes. Somente meninos brincam de futebol. Eles fazem movimentos de fazer falta, chutar a bola (mesmo sem bola), se auto denominam diferentes jogadores, a maioria Neymar. Outro grupo brinca de bombeiros, junto com o interventor. Ele relembra qual a função do bombeiro e eles pegam uma corda e fingem ser uma mangueira e estão dentro do carro do bombeiro, começam a fazer o barulho da sirene e saem andando em fila como se fossem apagar o fogo de algum lugar. Outro grupo de alunos, meninas e um menino, brincam de cozinheiro, e alimentam uma boneca. Interventor se junta ao grupo de crianças que estão brincando de médico. Organiza, dizendo que algumas serão médicas e outras pacientes. E as médicas começam a atender os pacientes. Depois invertem na organização dos papéis. Gustavo é médico e examina a colega e começam a brincadeira, fazem curativos, fazem exames. Pesquisador junta-se a duas meninas que estão brincando de policial. Uma está com o chapéu de cowboy e outra com um óculos

escuras. Ele pergunta se elas irão prender, elas respondem que sim... Pesquisador foge, e elas correm e conseguem prender. Levam para prisão... Ele pergunta o que farão, e um menino diz que vai trancar com uma chave que não dá pra abrir. Interventor pergunta para crianças que estão brincando de cozinheiro e elas dizem estar cozinhando para quem está doente, fingindo estarem cozinhando em panelas e utilizando os talheres. Interventor junta-se as crianças que estão brincando de médico e propõe fazer exame no Charlie que já estava com um curativo no braço e explica que antes de colocar o curativo tem que fazer exame, a médica pega o telefone e finge ser a máquina de exame. E faz curativo no braço, depois diz que precisa ficar em repouso e ir buscar comida com o cozinheiro para ficar forte de novo. João também diz que sofreu uma falta no futebol e é atendido por outra médica, como o interventor havia feito. Jorge vai até o hospital, Charlie que agora é o médico pergunta o que aconteceu, Charlie explica que ele estava andando e caiu e quebrou a perna. O médico pega o telefone fingindo ser a máquina de exame e começa a examinar o joelho.

Cenário quatro (Intervenção nove) - **Três meninas e um menino mexe nos cabelos do interventor e pesquisador passando o pente, secando o cabelo, fazendo a barba, usando materiais simulados.** “Óh, quem falou que eu tinha que ir no cabelereiro? Quem vai arrumar meu cabelo? Você é cabelereira?” Criança ao fundo: “Sou!!” Pesquisador: “aaah, que legal! Então vai. Olha o secador aqui. Que gostoso mexendo no meu cabelo...” Interventor 1: “estou gostando, podem continuar!” Pesquisador: “vocês estão deixando bonito?” Criança: “tá!!” Interventor 1: “não quero ficar careca não, hein!” Cristian (cabeleireiro): “tá careca!” Interventor 1: “careca não”. Pesquisador: “você tá secando o meu cabelo?” Cristian: “já ficou careca!” Criança: “já secou...” Pesquisador: “você também é cabelereiro?” Interventor 1: “cadê o meu cabelo?” Pesquisador: “hein, você é cabelereiro também?” Criança: “olha seu cabelo”. Pesquisador: “vocês estão fazendo o que agora? Já acabou?” Crianças: “já!” Criança: “Cristina, sai!” Pesquisador: “senta aqui no salão de espera, você fica para próxima, senta aqui”. João: “shampoo, shampoo!” Pesquisador: “aqui é cadeira de espera, senta aqui, espera”. João: “shampoo!” Pesquisador: “o João também é cabelereiro!”

Cenário cinco (Intervenção quatorze) – Pesquisador: “Esse lugar que a gente vai é muito especial porque é lá que a gente faz nossa comida. Onde que é?” Miguel: “Na cozinha!” Pesquisador: “Ele descobriu aonde é. Mas pra gente conhecer a cozinha... O que a gente faz na cozinha?” Crianças: “Come”. Pesquisador: “Come na cozinha? Mas o que é mais importante fazer na cozinha?” Crianças: “Fazer comida”. Pesquisador: “E quem faz a comida na cozinha?” Crianças: “Cozinheiro; A mamãe; O papai, a titia, o titio. A vovó”. Pesquisador: “Isso!!” “Vocês lembram da nossa fila mais bonita do mundo?” Pesquisador (ao chegar na cozinha): “Como que é o nome disso aqui?” Crianças: “Cozinha!” Pesquisador: “E quem fez comida na cozinha?” Crianças: “Cozinheiro”. Pesquisador: “Vocês querem conhecer?” Crianças: “Sim!” E as crianças entram em fila na cozinha da escola. Pesquisador: “O que é isso daqui?” Crianças: “Fogão!” Pesquisador: “E isso daqui?” Crianças: “Panela!” Pesquisador: “Panela! É onde faz a comida... O feijão. O que é isso daqui?” Crianças: “Caneca.” “Caneca para?” Crianças: “Beber suco”. Pesquisador: “Olha que cozinha grande, olha que fogãozinho grande! Olha aqui que panelão grande.” Pesquisador: “Quem são essas pessoas lindas aqui? São as?” Crianças: “Cozinheiras”. Pesquisador: “Elas querem um abraço de vocês também (e as crianças abraçam as duas cozinheiras da escola com muita alegria. Elas são importantes para nós porque, o que elas fazem para a gente?” Crianças: “Comida!” Pesquisador: “Comida, para matar a nossa?” Crianças: “Fome!” Pesquisador: “Gente, essa cozinha é grandona?”...

Cenário seis (Intervenção quinze) - Pesquisador: “Cristina, o que você tá fazendo? Você tá cozinhando? Você é cozinheira?” Cristina: “sim”. Pesquisador: “o que você tá fazendo, comidinha?” Cristina: “comidinha” Pesquisador: “você é o cliente, Jorge?” Jorge: “eu quero comida”. Pesquisador: “olha, o Jorge falou que é o cliente, quem mais é cliente que quer comida?” Criança: “eu”. Pesquisador: “então vamos sentar para esperar a comida! Quem é o cliente, vai. Quem é o cliente senta para esperar a comida. Vem Sophia, vem para cá. Quer puxar a cadeirinha? Vem!” Pesquisador: “quem é o cliente? Vem Jorge... você pediu para o João a comida?” Jorge: “aham!” Pesquisador: “então senta lá para esperar que eu vou levar, senta lá para esperar. Eles são os clientes, eles estão esperando a comida. Gente, oh, eles são os clientes do restaurante. Eles querem comida, quem vai levar a comida para eles?” Jorge: “eu quero pizza.” Pesquisador: “o Jorge quer pizza agora. Quem vai fazer pizza para ele? Cadê o Fernando que é o pizzaiolo? O Fernando, o Jorge quer uma pizza. Faz uma pizza pra ele, você é pizzaiolo. Leva lá pra ele, pra ele comer.” João: “eu fiz macarrão com sopa.” Pesquisador: “vê se ele quer macarrão com sopa. Gente, quem quer macarrão com sopa?” Três crianças: “eu!” Pesquisador: “ele fez oh, o João fez. Vai Fernando, vai levar a pizza para o Jorge. Fernando, assa uma pizza. O Jorge, oh sua pizza. O Fernando fez, ele é pizzaiolo, né? Você é pizzaiolo, Fernando?” Fernando: “sim”. Pesquisador: “ah, que legal! Oh, os clientes estão com fome ainda, tem que acelerar essa comida!” Criança: “acabou tudo!” Pesquisador: “vocês já deram comida para os bebezinhos?” Criança: “já!” Pesquisador: “tá fazendo eles dormirem agora? E essa comida, sai ou não sai Gustavo?” Fernando: “falta o prato!” Pesquisador: “falta o prato?! Pega o prato para levar. O que os bonitos estão fazendo aí atrás? O que vocês estão fazendo?” Criança: “apertando o botão que sai macarrão”. Pesquisador: “apertando botão que sai macarrão?! Cadê a máquina que sai macarrão?” Criança: “aqui!” Pesquisador: “deixa eu ver... cadê a máquina de fazer macarrão? Cadê o botão de fazer macarrão?” Criança: “aqui. Isso tudo embaixo da mesa”, fingindo que ali tinha uma máquina de macarrão. Pesquisador: “e da onde sai o macarrão?” Criança: “daqui, desse buraco”. Pesquisador: “ah... então vocês têm que entregar o macarrão para a cozinheira. Que legal! Entrega o macarrão pra ela!” Criança: “gente, vamos acelerar a cozinha porque os clientes já estão gritando”. Pesquisador: “o que foi?” Criança: “eles estão gritando porque eles estão com fome”. Pesquisador: “eles estão com fome? Gente, os clientes estão com fome, vamos acelerar essa cozinha”. Criança: “eles estão pedindo mais macarrão!” Pesquisador: “mais macarrão gente, eles estão com fome! Vai Cristina! Os clientes estão com fome! Olha, vocês estão usando o forno... brigadeiro de forno? Como que você faz, Gustavo?” Gustavo: “assim ó!” E começa a fingir que está misturando ingredientes em cima da mesa e colocando para fazer na panela.

Fonte: Pesquisa de Campo (2017)

Como ficou evidente, dois momentos se mostram fundamentais em relação a reconstrução pelas crianças do modelo social quanto sua forma e conteúdo, quais sejam, a ação ludo-pedagógica humanizadora quando da construção dos interesses para a realização da brincadeira, ou seja, no momento em que são trabalhados o tema e os argumentos acerca dos papéis sociais a serem representados de forma lúdica pelas crianças, bem como as regras implícitas aos papéis durante a efetivação da brincadeira propriamente dita.

Sendo assim, quando a criança brinca, reconstruindo diferentes situações, ela está sob o domínio de regras implícitas aos modelos de relação social representados, ou seja, suas ações estão subordinadas as regras existentes nos papéis sociais presentes no seu cotidiano, sendo esse fator primordial para a análise do desenvolvimento dos traços psicológicos da criança (ELKONIN, 1998).

A partir dos episódios apresentados até aqui, em consonância com o nosso objeto de pesquisa, algumas análises podem ser engendradas as quais contribuirão quando da discussão acerca das possibilidades efetivas de ensino da brincadeira em unidade com o desenvolvimento da consciência infantil em uma direção humanizadora, menos alienada.

Uma primeira análise a ser realizada é que a partir dos dados levantados nos momentos interventivos, hegemonicamente, estiverem presentes aspectos estruturais e de conteúdo que possibilitam a afirmação de que, nas crianças do pré-2 em que foram efetivadas as intervenções, a atividade dominante era, de fato, a brincadeira de papéis sociais, situada em um período de evolução no qual os objetos estavam subordinados aos papéis reconstruídos pelas crianças, ou seja, elas se encontravam em uma situação social de desenvolvimento na qual realizavam tal atividade em sua forma mais evoluída, com predominância dos modelos de relações sociais carregadas de detalhes, como nos mostra Elkonin (1998). Contudo, há que ser observado que o processo interventivo também colaborou efetivamente com essa transformação qualitativa da atividade, fato que poderá ser vislumbrado mais adiante.

Evidenciamos, também, momentos nos quais as crianças, durante o processo interventivo, atribuíam significados diferentes aos objetos e brinquedos que disponibilizávamos a elas, fator primordial para análise do processo de desenvolvimento da consciência infantil, tendo em vista a relação entre substituição dos significados dos objetos e desenvolvimento da função psicológica imaginação, expressa na situação fictícia (ELKONIN, 1998; MARTINS, 2006).

Por fim, as regras inerentes aos papéis sociais ditavam os modelos de relações que eram reconstruídos pelas crianças durante as intervenções. Tais regras puderam ser apresentadas e complexificadas durante o processo interventivo, seja nos momentos de construção dos interesses e motivos (tema e conteúdo) das brincadeiras, seja durante a realização da atividade propriamente dita. Essas regras eram o tempo todo avaliadas pelos próprios alunos em relação aos papéis que assumiam dentro da atividade, fator que pôde ser vislumbrado pelo pesquisador a partir da análise das ações ludo-pedagógicas, além de observarmos, também, a avaliação do outro, do colega personagem na atividade, assim como do pesquisador e interventores, sobre a forma coerente de realização de tais modelos, sem causar comprometimento das características

fundamentais que caracterizam a brincadeira de papéis sociais; fator fundamental para a análise do desenvolvimento da consciência infantil no que tange o autocontrole de sua conduta e para uma primeira apreciação acerca das possibilidades interventivas no interior desta atividade.

Em síntese, o que fica evidente é o quanto a brincadeira de papéis sociais se apresenta como uma cadeia de complexos processos e relações que deve ser compreendida e desvelada, tendo em vista a sua imprescindibilidade para o desenvolvimento das crianças, sobretudo àquelas que encontram-se vivenciando o período de desenvolvimento pré-escolar. Não podemos deixar de destacar, portanto, a importância da mediação do adulto nesse processo e, na escola, do professor, pois são esses sujeitos que possibilitam as apropriações e objetivações que a criança realizará no decorrer da brincadeira, sendo que nesta mediação a criança integrará física, cognitiva e emocionalmente as regras sociais (MARTINS, 2006).

3.1.3. As influências da brincadeira no processo de constituição do psiquismo infantil no período pré-escolar

Na brincadeira a criança reconstrói as relações sociais e as atividades realizadas pelos adultos, efetivando determinantes transformações qualitativas em sua personalidade; ela brinca não só por ser divertido, embora também o seja, mas também para atender a necessidade de sentir-se participante do mundo que começa a tomar consciência (MARTINS, 2006).

No plano do desenvolvimento da consciência, afirma Martins (2006, p.42),

A brincadeira de papéis inscreve-se dentre as atividades que possibilitam à criança superar o nível de consciência limitado ao imediatamente presente, isto é, permite-lhe a atividade abstrata (teórica). Com isso, o alvo de suas ações vai deixando de ser o conteúdo do ato específico, deslocando-se para o processo que articula várias ações a vários objetos, presentes ou simbolizados. Consequentemente, a amplitude e complexidade do mundo humano são percebidas pela criança, desafiando-a para seu domínio e culminando numa total reestruturação de sua consciência.

Em conformidade com o que expusemos até o momento sobre a atividade vital e o processo de humanização (desenvolvimento da consciência), fica evidente que na brincadeira radica a reestruturação qualitativa da consciência que a criança terá do mundo e de si mesma, inferindo, também, na transformação de sua personalidade, quando esta se encontra em situação social de desenvolvimento correspondente ao período referente a idade pré-escolar (MARTINS, 2006).

Na dinâmica de tal reestruturação do sistema interfuncional humano, uma importante função psicológica desponta, qual seja, a imaginação, que se constitui e se desenvolve no

processo de apropriação dos significados sociais dos objetos e é influenciada e influencia diretamente na construção e efetivação da atividade guia correspondente à brincadeira de papéis sociais (MARTINS, 2006).

A brincadeira surge, então, da ampliação das ações concretas que as crianças realizam com os objetos sociais, em direção à compreensão desta acerca da atividade dos adultos com tais objetos, saindo dos limites concernentes não se constitui a partir de objetos irreais e fantásticos, embora no processo ficcional engendrado pela atividade de brincar, a criança reconfigure, reconstrua fantasiosamente a realidade, sendo essa uma condição para a realização da brincadeira. O que ocorre, de fato, é que as crianças realizam ações e operações, a partir de imagens reais de objetos reais e sociais, reconfigurando-os no plano dos seus pensamentos e imaginação (MARTINS, 2006).

Podemos afirmar, portanto, que não se encontra na imaginação o gérmen da brincadeira, mas sim, nas ações reais com os objetos, sendo que a imaginação é possibilitada nesse processo, evidenciando um movimento dialético entre ação e imaginação. É na estrutura da atividade lúdica que se estrutura a situação fictícia e imaginária, possibilitando a mudança de significado de objetos e o ato de assumir o papel social e reproduzir ludicamente os comportamentos de outras pessoas. Como afirma Rossler (2006, p.58) “a imaginação, a fantasia, tornam-se necessárias e se originam mediante as condições das ações que a criança executa durante a brincadeira”.

Além disso, Elkonin (1998) destaca quatro características que configuram esse processo de constituição, quais sejam: o jogo e a evolução da esfera das motivações e necessidades; o jogo e a superação do “egocentrismo cognitivo”; o jogo e a evolução dos atos mentais; o jogo e a evolução da conduta arbitrada.

Quando tratamos da atividade lúdica como atividade que produz mudanças significativas na esfera das motivações e necessidades da criança, o que se destaca é que, em tal atividade opera uma organização e controle primário, já numa forma superior (especificamente humana) e representativa da esfera afetivo-emocional da criança, tendo em vista os desejos suscitados dos significados presentes nas atividades humanas (ELKONIN, 1998).

Sendo assim, a brincadeira proporciona a percepção pela criança do lugar limitado que ela ocupa nas relações sociais do mundo o adulto, fazendo com que ela sinta (deseje) necessidade de agir como adulto, sendo dominada emocionalmente por tal desejo, o qual será satisfeito na atividade de brincar. Nesse contexto, como afirma Elkonin (1998, p.406) “se dá a

transição das razões com forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente, para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência”.

Já, em relação à brincadeira e a superação do individualismo cognitivo ou do “egocentrismo cognitivo”, Elkonin (1998) destaca duas características centrais que efetivam uma evolução no processo de desenvolvimento do psiquismo da criança. O primeiro é que ao assumir papéis de adulto, ou seja, ao deixar de lado a si própria e “se tornar outra pessoa”, a criança muda radicalmente sua posição em face ao mundo circundante, o que lhe causa um “descentramento”, superando limites individuais que se colocavam até então.

Questão importante a salientar é que, na brincadeira, a criança não brinca sozinha pois, quando nela se apresentam diferentes papéis, por conta do tema desenvolvido, há a necessidade de a criança operar em consonância com outras crianças, ou seja, ela necessita se submeter às regras implícitas aos papéis assumidos por ela e pelos outros participantes da atividade de brincar. Assim, ela supera os limites de sua individualidade e alcança um novo patamar no desenvolvimento de seu aparato psíquico, qual seja, da consciência coletiva (ELKONIN, 1998).

Do ponto de vista da brincadeira e a evolução dos atos mentais, o que fica evidente é que a utilização, pela criança, de objetos substitutivos e as ações (regras presentes no papel social), vão se tornando cada vez mais complexas no decorrer do desenvolvimento da atividade lúdica. Como afirma Elkonin (1998, p.415), em relação às ações lúdicas e seu caráter intermediário, “se no início do desenvolvimento das ações lúdicas se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele”, no decorrer do processo, as ações lúdicas, “vão adquirindo paulatinamente o caráter de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas, que, não obstante, já adquiriram um caráter de gesto-indicação sintético”. Este fator representa, como podemos deduzir, a indicação do desenvolvimento do pensamento como organizador da atividade, levando a criança à uma situação na qual, sua “consciência”, deixa de estar limitada somente pela ação, desenvolvendo assim, as primeiras formas de abstração.

Por último, quando tratamos da evolução da conduta arbitrada, estamos nos referindo, ainda respaldados em Elkonin (1998), à relação que a brincadeira apresenta com as diferentes regras de comportamento implícitas ao papel social que ela reconstrói. Nesse sentido, a criança ao assumir o papel de um adulto, dentro da atividade, buscará agir de uma forma coerente com as regras que estruturam tal papel, ocorrendo também, necessariamente, uma necessidade de avaliar, o tempo todo, se suas ações estão condizentes com tal conteúdo. Este fato representa uma condição essencial para a criança, tendo em vista a tomada de consciência das regras

implícitas ao papel social e a possibilidade de controle de sua própria conduta, isso diante da necessidade de auto avaliação contínua de sua função no decorrer da atividade.

Essa tomada de consciência das regras sociais e o paulatino controle de sua conduta, expressa, também, de forma implícita, uma condição para a estruturação dos valores morais da criança durante a brincadeira, pois este processo representa uma constante elaboração e reelaboração das regras contidas nos papéis sociais e respectiva avaliação da própria conduta pela criança. Esta reprodução das regras implícitas aos papéis sociais, requer unidade entre aspectos cognitivos, significados sociais e aspectos afetivo-motivacionais, situação que envolve os sentidos pessoais, estando, portanto, ligados, necessariamente, à conteúdos morais, fato que possibilita o desenvolvimento de valores que consolidam os traços de personalidade da criança (MARTINS, 2006).

Além dessas importantes contribuições oferecidas por Elkonin (1998) acerca da brincadeira e o desenvolvimento psicológico das crianças, também Martins (2006) apresenta discussão importante a ser considerada no processo de constituição da consciência e personalidade da criança e relacionados à atividade de brincar. Podemos afirmar, portanto, a necessidade de pesquisas voltadas ao processo de desenvolvimento das capacidades e traços de caráter e personalidade das crianças por meio da brincadeira e, nesse sentido, a necessidade de pesquisas relacionadas ao trabalho educativo do professor por meio dessa atividade na escola.

Os argumentos e conteúdos utilizados pela criança para efetivação da brincadeira exigirá dela uma série de habilidades, tais como: eleição do que é mais importante na realidade que a rodeia, utilização de diferentes formas de comunicação, interpretação de semelhanças e diferenças, elaboração sobre as causas e consequências de seus atos, reorganização de suas ações, etc. Nesta miríade, a criança estará em ação a partir de uma gama enorme de traços de caráter humanos, dentre eles, “o coletivismo, a autenticidade, o humanismo, o individualismo, a iniciativa pessoal, a negligência, [...] autocrítica, auto-estima, prepotência, segurança / insegurança pessoal, expansividades, timidez, etc”. Desta feita, torna-se necessário compreender que a brincadeira influi decisivamente na evolução dos traços de caráter e personalidade das crianças, pois a brincadeira conduz a criança às formas cada vez mais elaboradas de estabelecer relações consigo mesma, com os outros e com a realidade que a rodeia (MARTINS, 2006, p.46).

Para Elkonin (1987, p.84) torna-se importante a prática da educação pré-escolar, assim como investigações experimentais especiais sobre a realidade da criança nesse nível de escolaridade pois,

A importância da brincadeira de papéis sociais não se reduz na exercitação de processos psíquicos isolados. Sua significação para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar está determinada porque afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno e em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência (ELKONIN, 1987, p.84).

Enfim, como demonstramos durante a apresentação dos dados e sua análise, pesquisar a brincadeira e sua natureza lúdica, sua importância no processo de desenvolvimento da criança, implica na explicação do fenômeno a partir da unidade ação ludo-pedagógica humanizadora, desde a construção de sua imaginação, consciência e personalidade, bem como das possibilidades de atuação do professor para a efetivação desse processo. Torna-se crucial esta análise, pois a atividade de brincar, por ser vital e mover a criança numa direção humano-genérica, precisa ser compreendida e explorada em suas características educativas humanizadoras.

3.1.4 A unidade entre brincadeira e o desenvolvimento da consciência tendo em vista as relações sociais na atualidade

Afirmamos que os seres humanos se humanizam vivendo em sociedade, se apropriando das objetivações historicamente produzidas pela humanidade, proporcionadas pelas relações sociais. Esse processo efetiva-se sob a orientação de indivíduos que já estão apropriados destas objetivações, a partir de determinadas atividades que são responsáveis pela comunicação dos seres humanos com o mundo, sendo essas atividades essenciais e orientadoras do processo de desenvolvimento da criança, dentre elas, destacamos a atividade de brincar de papéis sociais.

Desta feita, ao brincar, a criança aprende a ser e a agir no mundo, interagindo com os objetos e com as pessoas, pois é a partir das ações objetivas e realizadas na atividade de brincar que a criança estruturará e ampliará seus processos psíquicos internos, fato que possibilitará mudanças qualitativas na formação de sua consciência e personalidade. Ocorre, porém, que não podemos deixar de levar em consideração um fator primordial para a efetivação e qualificação dessa vivência, qual seja a mediação do adulto, sujeito responsável pela organização das apropriações e objetivações necessárias à humanização das crianças em direção a sua emancipação, conforme nos orienta Martins (2006).

Este fato coloca no cerne da discussão uma questão primordial: quais são as formas de relações sociais que são reconstruídas pelas crianças durante a brincadeira espontânea, quando fazemos uma análise da sociedade atual e seu modo de produção e reprodução da vida? Ou seja, vivemos em uma sociedade pautada pelas relações de exploração do homem pelo homem, que

leva os indivíduos a um processo alienado e alienante de suas consciências por conta das atividades e relações alienadas mantenedoras do processo metabólico capitalista.

Assim, faz-se necessário analisar as condições e atividades alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista, para entendermos as possíveis conexões entre tal processo e o desenvolvimento da consciência da criança, sobretudo quando as mesmas estão realizando brincadeiras espontâneas de reprodução de papéis sociais na escola, para se colocar em seu lugar, a atividade educativa de brincar, devidamente planejada, organizada e dirigida pelo professor, no sentido de se criar condições humanizadoras para as crianças e não a mera reprodução de atividades e relações sociais alienadas e alienantes, como normalmente acontece durante a realização de brincadeiras espontâneas e sem a orientação do professor na escola.

Salientamos que a brincadeira na escola deve fazer parte do processo educativo intencional das crianças, sendo o professor o responsável pelo planejamento, organização e execução dessa atividade com seus estudantes, isso desde a pré-escola até as séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo porque é a atividade de brincar que possibilita condições favorecedoras para a aprendizagem e desenvolvimento até que as mesmas adentrem na esfera da atividade de estudo.

Desta forma, temos evidenciado que a brincadeira tornar-se-á atividade de brincar educativa e humanizadora, porque pensada e planejada intencionalmente pelo professor e voltada à crítica das relações sociais alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista e dirigidas para o processo de emancipação humana na escola.

3.2 Unidade entre alienação social capitalista e o processo de desenvolvimento da consciência dos indivíduos: tendências alienadas no processo de desenvolvimento do psiquismo individual

Se o que importa é o lucro, para isso, a fome deve ser mantida apesar de se poderem produzir alimentos para todos; a ignorância deve ser mantida, apesar de se poder erradicá-la; muitos devem ficar sem casa e sem assistência médica apesar de existirem os meios para abolir esses sofrimentos; para acumular o capital, é necessário levar a humanidade à beira de uma catástrofe nuclear, ou, ainda, destruir a natureza e romper o equilíbrio ecológico, tudo isso é feito em nome do capital e em detrimento das necessidades humanas (LESSA; TONET, 2004, p.60).

Tudo é feito em nome do capital e em detrimento as necessidades humanas, eis a realidade a qual nós, na atualidade, vivenciamos diuturnamente. Uma realidade que forja indivíduos alienados dos valores humano-genéricos, mas inseridos no mercado dos valores monetário, uma realidade que valoriza o mundo das coisas em detrimento do mundo humano

como salientou Marx (2004).

Torna-se evidente a esquizofrenia social que cerca as nossas vidas no sistema capitalista, realidade que nos coloca uns contra os outros, levando a violência, ao preconceito, ao consumo exacerbado, ao individualismo e egoísmo, a competição sem limites, dentre outras tendências que subjazem a constituição do nosso ser e que nos aliena uns dos outros e da própria humanidade que foi construída nas relações sociais, sendo que isso nos é imposto desde a mais tenra idade.

As condições dinâmicas e estruturais impostas pelo modo de produção capitalista, para que o mesmo mantenha-se em constante processo metabólico de transformação e progresso, perduram e se potencializam, cada vez com maior profundidade, sendo que o modo de produção e as relações sociais capitalistas influem de forma incisiva, na formação da consciência e personalidade humana de forma quase que inescapável, sobretudo junto aos indivíduos submetidos e sob jugo do mercado de trabalho neoliberal e distantes de uma educação de natureza crítica.

Mas, como a realidade é movimento, é contradição, ao mesmo tempo em que se acirram as condições que nos levam a tendências alienadas e alienantes as mais perversas, são, também, criadas condições de enfrentamento e combate dessa situação, pressupondo, possibilidades de humanização do ser humano a partir de tendências emancipadoras, pautadas em relações sociais valorativas do ponto de vista humano-genérico, como respeito, equidade, igualdade, amizade, reconhecimento do coletivo como fator essencial de ação e transformação humana e social; enfim, vivenciamos uma luta de contrários, que só pode ser vencida coletivamente e por indivíduos conscientes de sua condição humana, social e de classe, desde que sejam possibilitadas condições, sobretudo no plano das relações sociais e educacionais, para o enfrentamento e superação da alienação imposta pelo sistema capitalista.

Desta feita, realizaremos uma discussão acerca da alienação presente na sociedade capitalista e suas implicações na brincadeira de papéis sociais na escola, retomando a primazia dessa atividade na reconstrução pelas crianças dos modelos de relações sociais para salientarmos sua importância educativa e sua natureza revolucionária, sobretudo quando reconhecida como atividade vital e humanizadora das crianças na escola.

Nessa perspectiva, uma análise crítica da sociedade capitalista torna-se necessária, tendo em vista que as relações e atividades sociais nela efetivadas, principalmente pelos adultos, tornam-se conteúdo das brincadeiras realizadas pelas crianças, as quais, quando não devidamente orientadas pelo professor na escolas e deixadas ao sabor do cotidiano e da espontaneidade, podem reproduzir relações próprias da alienação social e, desta forma, veicular

a exclusão, a discriminação, a injustiça, preconceitos de variadas ordens, dentre outras tendências, significados e ações alienadas e alienantes presentes na sociedade.

Se é na infância que a criança reconstrói as relações sociais vivenciadas em seu cotidiano a partir da brincadeira de papéis sociais, vivenciando experiências do mundo adulto em suas atividades, suprimindo assim a necessidade de se sentir parte desta realidade, nela, ao mesmo tempo, podem estar presentes tendências alienantes ou humanizadoras, tudo depende do caráter da mediação que é efetivada pelo indivíduo que se coloca nesse processo (LEONTIEV, 2006b).

O professor, indivíduo responsável em mediar as relações sociais no interior da escola a partir das relações que constrói com as crianças no processo educativo, ao trabalhar com a brincadeira na pré-escola, deve assumir a importante tarefa de criação de possibilidades efetivas de desenvolvimento e considerando formas as mais evoluídas de atividade de brincar. Nesse sentido, deverá ter como objetivo o processo de socialização e superação das necessidades que a situação de desenvolvimento social da criança apresenta, para que possam avançar, a cada dia, em seu processo de desenvolvimento e humanização, num caminho contrário às tendências alienadas e alienantes presentes na sociedade capitalista (MELLO, 2006).

Em uma sociedade dividida em classes e fragmentada pela divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão entre os que pensam e os que executam a atividade, as relações sociais se constituirão a partir de processos alienados e alienantes (MARX; ENGELS, 2007). Como afirma Marx,

[...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p.82).

O trabalho que deveria ser atividade vital de humanização, na sociedade capitalista, perde seu caráter humanizador, tornando-se apenas um meio, uma mediação de segunda ordem, que assume por função apenas a manutenção de condições mínimas de vida dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2006).

Aos que não possuem os meios de produção, só lhes restam a possibilidade de venda de sua força de trabalho, assim como, aos que detém tais modos, só lhes restam manter as condições para tal exploração. Assim, o trabalho, que deveria se configurar enquanto mobilizador do processo de apropriação e objetivação do gênero humano em suas máximas possibilidades, fica relegado, de um lado, à uma função secundária, qual seja, como

possibilidade de manutenção de condições mínimas de vida, de outro, a uma atividade que possibilita a exploração do homem pelo próprio homem. Desta forma, esta atividade assume tendências alienadas e alienantes, influenciando no processo de desenvolvimento da consciência dos indivíduos em uma direção também alienada e alienante. Assim, com o trabalho alienado,

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito, ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (MARX, 2004, p.83).

Entendemos, portanto, que a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que possui condições diametrais de produção do gênero humano em todos os âmbitos, considerando toda a evolução tecnológica, possibilidades de produções culturais materiais e simbólicas nunca antes vistas, impede, a partir da alienação, que esses benefícios e possibilidades de humanização estejam disponíveis para serem apropriados e objetivados pelos indivíduos.

A alienação de acordo com Markus (1974, p.61) é,

[...] essa discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o efeito auto-configurador do indivíduo, fator de auto desenvolvimento da atividade humana só aparece no plano social global e não como configurador do indivíduo, e elemento de desenvolvimento da personalidade na atividade do próprio indivíduo.

Esse processo alienado e alienante que se dá somente no plano geral e não no plano individual, de acordo com Marx (2004), efetiva-se de modo prático a partir de alguns aspectos concernentes à forma de trabalho e suas relações na atualidade. O primeiro deles é que o trabalhador, mesmo sendo ele o responsável pelo ato de produção dos bens materiais, não pode se apropriar dos resultados do seu próprio trabalho.

Esses sujeitos trabalhadores, os quais ficam impedidos, portanto, de se apropriar dos próprios produtos que produzem, primeiro aspecto prático da alienação do trabalho, tornam-se alienados desses resultados por não possuírem as condições necessárias (dinheiro) para usufruir de tal bem, ou seja, acabam por não enxergar o produto efetivado como resultado do seu próprio trabalho, atividade esta que deixa de ser vital e se torna apenas um meio para sua sobrevivência e de sua família, quando do recebimento do salário em troca da venda do trabalho (MARX, 2004).

Mas no modo de produção capitalista, que submete os seres humanos a esse trabalho destituído de sua vitalidade, outros aspectos emergem em meio a esta realidade, pois, além de serem alienados dos produtos de seu trabalho (do resultado de sua atividade), também o seu próprio trabalho, o processo de produção ativo, que deveria ser responsável pelo seu

desenvolvimento qualitativo, atividade vital, transformadora da realidade externa e psicológica, torna-se alienada. Isso acontece porque o trabalhador só participa de uma parte da produção, ou seja, na divisão imposta pela divisão social do trabalho no qual o trabalhador só participa de parte do ato de criação, ocorre uma fragmentação também no plano da própria atividade e consciência do trabalhador, fragmentando assim a sua visão do processo produtivo em sua totalidade, fato que desvincula o seu trabalho de sua vida genérica, relegando-a, novamente e infelizmente, a um mero meio de subsistência. Coloca-se aqui, o segundo aspecto relacionado ao trabalho alienado, qual seja, o trabalhador está alienado de sua própria atividade (MARX, 2004).

Na medida em que a alienação estranha o ser humano do seu produto, isto é, impede que o trabalhador se aproprie do próprio produto do seu trabalho e também o aliena do próprio ato de produção, do processo de produção, esse ser humano torna-se alienado, também, do seu ser genérico. Não vivencia possibilidades de relação com o próprio gênero humano que carrega todos os resultados materiais e simbólicos de produção histórica da humanidade, tornando-o alienado da própria construção da humanidade, reduzindo-o à mero objeto da sociedade capitalista. Como afirma Marx (2004, p.84),

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada. Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como meio de vida.

Assim sendo, o trabalho alienado torna estranho o objeto que o trabalhador produz, aliena, também, o trabalhador da atividade e, a partir disso, aliena o indivíduo do gênero humano, vez que, torna a sua atividade apenas um meio de sua existência individual, alienando os seres humanos da essência humana nas suas máximas possibilidades (MARX, 2004).

Como consequência desses três primeiros aspectos, surge um quarto, que leva os seres humanos a uma das piores condições possíveis de relação social, qual seja, enxergam-se, dentro dessa cadeia interacional, enquanto mercadorias, objetos, que devem ser possuídos ou podem ser destruídos facilmente, dependendo da qualidade da relação (MARX, 2004). Assim,

[...] o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem.

O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2004, p.85-86).

A forma pela qual se efetiva o trabalho alienado ou, “estranhado, exteriorizado”, como afirma Marx (2004), realiza-se num plano prático, real, concreto, tornando a atividade de trabalho apenas um meio de vida e não mais atividade vital. “Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos”, através desse trabalho alienado e alienante o ser humano, “engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação para qual ele está para com estes outros homens”. Desta forma, “assim como ele [engendra] à sua própria produção para a sua desefetivação, para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele”, o ser humano constrói também o domínio daquele que não é responsável pela produção, sobre o produto do trabalho e sobre o próprio ato de produção. “Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho a atividade não própria deste” (MARX, 2004, p.87).

Nessa miríade de relações concernentes à alienação do trabalho, ou seja, desse processo perverso que transforma a atividade vital em alienada, que torna o ser humano estranho ao seu próprio trabalho, transmuta-o a uma mera mercadoria, pois suas propriedades humanas são reconhecidas pelo capital somente como propriedades produtoras de lucro (MARX, 2004). Contudo, como afirma Marx (2004, 92-93):

A produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem na determinação respectiva, precisamente como um ser desmunizado tanto espiritual quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. Seu produto é a mercadoria consciente-de-si e auto-ativa, ... a mercadoria humana...

Esse é o processo de estranhamento que torna o ser humano mero objeto de exploração. Um sistema de relações sociais estruturado sob a égide da valorização das coisas, das mercadorias, em detrimento da valorização do próprio ser humano, fato que, infelizmente, também se apresenta na brincadeira das crianças, inclusive na escola, sobretudo quando as mesmas efetivam em tal atividade lúdica a reprodução e reconstrução de modelos de relações sociais carregadas de tendências alienadas e alienantes próprias à sociabilidade capitalista, fator que sim, está presente na brincadeira de papéis sociais, e que precisa ser combatido, como defendemos na presente tese. Mas, para que esta análise se torne possível, há que ser aprofundada a discussão acerca das características da alienação que se tornam intrínsecas aos

papéis sociais que são vivenciados diuturnamente pelos indivíduos nessa cadeia de relações da sociedade capitalista.

3.2.1 A alienação da vida cotidiana

A vida cotidiana é a vida de todo ser humano, vez que estamos, todos, indistintamente, submetidos às relações sociais do nosso dia-a-dia que são próprias da vida em sociedade e, no bojo dessas relações cotidianas nos constituímos humanos. Salienta Heller (1977) que diante da sociedade capitalista, o indivíduo singular, membro de uma determinada classe social, estabelece relações cotidianas face a face, as quais são definidas pela organização e modo de produção social estruturados pelos próprios homens.

Os diferentes grupos sociais cotidianos, família, escola, igreja, trabalho, etc., segundo Heller (1977), por estruturarem-se por meio de relações próprias da sociedade de classes, apresentam contradições e impõem ao indivíduo singular, o sistema de exigências próprio dessa forma de sociedade. Desta forma, não restam muitas possibilidades de construção humana para além daquelas vividas no interior desses próprios grupos, fato que caracteriza, portanto, a esfera das relações sociais cotidianas.

Podemos compreender, portanto, que a vida cotidiana preenche a vida de todo indivíduo singular e, como afirma Duarte (2000), na sociedade de classes, fundada em relações sociais de dominação e alienação, quando os seres humanos são deixados ao sabor do cotidiano, acabam submetidos à um perverso processo de esvaziamento de sua maneira de ser, isso por meio do esvaziamento das possibilidades de desenvolvimento intelectual, afetivo e moral que se apresenta na estrutura social atual.

As formas de consciência construídas nas relações cotidianas e, portanto, a partir de atividades e relações sociais alienadas e alienantes, levam os indivíduos a uma compreensão imediata e pragmática da realidade, ou seja, sem a devida reflexão crítica sobre a própria realidade (ROSSLER, 2006), fato que pode levá-los a decisões equivocadas na esfera das relações sociais.

Heller (1977) afirma que todo indivíduo pertencente ao gênero humano, sendo assim, inicia a sua vida apropriando-se, pela mediação de outros indivíduos, das objetivações genéricas em-si, vez que necessita dos objetos e utensílios cotidianos, da linguagem, dos usos e costumes do contexto social, histórico e cultural, para poder viver e se adaptar à vida cotidiana.

Podemos compreender que cada sociedade define e carrega consigo através dos hábitos, usos e costumes, o que é necessário para que os indivíduos sejam capazes de viver a sua

cotidianidade. Ser um sujeito social é ser considerado como aquele sujeito que consegue viver a sua cotidianidade e nela objetivar-se como sujeito social, como esclarece Rossler (2006).

Obviamente que, no movimento de apropriação dos objetos, linguagem, costumes e outras objetivações cotidianas, desde o significado social de um prato, uma colher e outros objetos domésticos, como também de objetos de trabalho como o computador, o telefone, etc., o indivíduo, no caso, a criança em processo de aprendizagem social, necessita, obrigatoriamente, da mediação de um outro sujeito mais desenvolvido, geralmente o pai, a mãe, um irmão (ã) mais velho (a) ou um cuidador (a) adulto, pois sozinha a criança não consegue apropriar-se das objetivações cotidianas.

É importante lembrar, como enfatiza Rossler (2006, p.29), que se as apropriações cotidianas “são essencialmente mediadas por outros indivíduos e implicam a apropriação de certas relações sociais”, torna-se imprescindível, portanto, para a efetivação desse processo, a realização de atividades que condicionem esse processo de internalização dos costumes e valores de determinado grupo da vida cotidiana.

Nesse sentido, é Heller (1977) quem afirma que a vida cotidiana é a vida de todo indivíduo singular, vez que não existe sociedade que não apresente essa esfera de objetivação e, muito menos, indivíduos que vivam em sociedade e que não tenham se apropriado de um mínimo dessas objetivações cotidianas em-si, para poderem garantir a sua vida, sobrevivência e reprodução da sociedade.

Segundo Rossler (2006), as objetivações genéricas em-si, ou seja, cotidianas, “constituem-se nos elementos ontológicos, ou seja, nos elementos essenciais, básicos e necessários a qualquer processo de formação da individualidade humana”. Esse processo de apropriação, esclarece o autor, acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida, pois a apropriação das relações cotidianas não requer, do indivíduo, qualquer qualificação que não seja participar do cotidiano e viver em sociedade.

Heller (2000, p.17) esclarece que a vida cotidiana é inescapável, embora não exista nenhum ser humano que viva tão somente a cotidianidade, embora “todos a vivam, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”. A autora afirma ainda que “ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade”. Complementando sua afirmação, Heller (2000, p.17) reitera que “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro [que] participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” pois é na esfera da cotidianidade que o indivíduo singular desenvolve e coloca em ação todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades físicas, sentimentos, paixões, ideias e ideologias.

Outra questão importante apontada por Heller (2000) é que não há vida cotidiana sem heterogeneidade e hierarquia, ou seja, torna-se necessário a realização de diversas atividades cotidianas de diferentes naturezas, para que o indivíduo possa viver em sociedade e, nesse processo, há uma hierarquização, desde as mais simples até as mais complexas, desde aquelas voltadas à reprodução, até aquelas relacionadas à criação, desde as diárias e frequentes, até as eventuais, caracterizando, assim, uma fragmentação hierarquizada das atividades da vida cotidiana.

Para a autora, a heterogeneidade torna-se imprescindível para que a cotidianidade aconteça e os indivíduos possam viver e se organizar socialmente e, simultaneamente, torna-se importante, também, o funcionamento de uma hierarquia espontânea e necessária para que as atividades heterogêneas da vida se mantenham em movimento. Nesse processo heterogêneo e hierarquizado, quando a maioria dos indivíduos são obrigados a permanecerem presos somente a atividades que reproduzam o cotidiano em sua imediatividade e pragmatismo, surge assim a alienação, fenômeno social que separa os indivíduos de atividades de natureza homogênea, tais como o estudo rigoroso, a reflexão e análise crítica, a ação coletiva consciente com finalidades criativas e transformadoras (HELLER, 2000).

É importante que se diga que a efetivação de um processo de homogeneização precisa levar os indivíduos à estabelecerem relações com as objetivações não-cotidianas, por meio de processos que garantam a eles possibilidades de reflexões críticas a partir do acesso das objetivações genéricas para-si, tal como afirmam Duarte (1996) e Rossler (2006), sendo que a escola deveria ser espaço que possibilita essas condições, tal como defende Viotto Filho (2005; 2009; 2014), ao afirmar que a escola, entendida do ponto de vista escola-comunidade, deve ser o lugar de homogeneização da vida cotidiana, espaço de apropriação das objetivações humano-genéricas.

No entanto, como esclarece Heller (2000, p.37), "a alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade" e, segundo nossa compreensão, alienar o indivíduo das possibilidades de apropriação de objetos humano-genéricos é apartá-lo das possibilidades de humanizar-se, relegando-o à alienação cotidiana, é condição própria da sociedade capitalista.

Rossler (2006, p.37) esclarece que tanto as objetivações genéricas em-si cotidianas como as objetivações genéricas para-si não-cotidianas, existem e precisam ser apropriadas pelos indivíduos, no entanto, como sabemos, o fenômeno da alienação impede que a maioria desses sujeitos, submetidos às relações alienadas e alienantes, cheguem a apropriar-se das objetivações para-si, um fenômeno próprio da sociedade capitalista. Para o autor,

Há, portanto, uma diferença fundamental no tipo de relação que os homens estabelecem em suas vidas para com as objetivações que compõem o gênero humano, conforme sejam elas objetivações em-si ou para-si (...) há também uma diferença fundamental nas relações que os indivíduos mantêm, mediadas por tais objetivações, para com as atividades que realizam em sua existência, conforme sejam elas pertencentes aos âmbitos cotidianos ou não-cotidianos (...) podemos então, considerar a existência de uma linguagem em-si e de uma linguagem para-si; de uma forma de pensamento e ação cotidiana, em-si, e outra não-cotidiana, para-si; de uma atividade em-si, e de outra para-si. E, conseqüentemente, poderíamos falar de uma individualidade em-si e de uma individualidade para-si, de acordo com o modo e a esfera de objetivação genérica com a qual o indivíduo mantém relação, num dado momento, e conforme a natureza das relações que aí se estabelecem" (ROSSLER, 2006, p.37-38).

A reflexão de Rossler (2006) nos possibilita pensar na criança que cresce, aprende e se desenvolve no bojo das relações cotidianas alienadas, desde as relações encontradas junto à sua família, parentes e amigos, como também, a partir de relações sociais na escola, lugar que, a princípio, deveria ser responsável pela efetivação de relações educativas não-cotidianas. Nesse movimento, retomamos a importância da brincadeira de papéis sociais como atividade orientadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e reconhecemos, que em seu cotidiano, as crianças realizam brincadeiras que reproduzem relações, interações e papéis sociais próprios da vida cotidiana, inevitavelmente, situação que implica, portanto, a reprodução de relações alienadas e alienantes presentes na sociedade.

Assim sendo, se na escola forem possibilitadas às crianças condições pautadas somente nas objetivações e relações cotidianas em-si, a partir da realização de brincadeiras espontâneas, por exemplo, as tendências alienadas e alienantes serão as que dominaram as ações lúdicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência desses indivíduos. No entanto, como defendemos nesta tese, qual seja, que na escola, a brincadeira deverá ser diferente e tornar-se atividade educativa de brincar, em sua forma e conteúdo deve estar presente, o quanto for possível, modelos de relações sociais pautadas em tendências humanizadoras, fato que só poderá ser concretizado sob a mediação de um professor consciente e objetivado com os conhecimentos necessários para efetivar tal processo. Ou seja, sob orientação do professor, sujeito que fará a mediação entre a esfera cotidiana de objetivações em-si à esfera humano-genérica carregada de conteúdos e valores qualitativamente superiores, deverá proporcionar um brincar humanizador, crítico, em um caminho verdadeiramente emancipatório, que evite e vá contra a reprodução de tendências valorativas pautadas em modelos de relações sociais alienadas e alienantes durante tal atividade.

Considerando as reflexões até aqui realizadas, torna-se evidente a existência de uma brincadeira cotidiana em-si, permeada por objetivações do senso comum, pragmáticas e que

reproduzem as tendências alienadas da sociedade e, ainda, a existência de uma brincadeira não cotidiana e realizada na escola, reconhecida como atividade de brincar para-si, porque permeada por reflexões e apropriações de conhecimentos humano-genéricos como a história, a filosofia, as artes, a ética e outras objetivações, como temos defendido desde o nosso trabalho de mestrado (NUNES, 2013).

É importante salientar, portanto, que a formação das crianças em nossa sociedade é, necessariamente, mediada pelos adultos, desde os pais e familiares em casa, até os professores na escola, os quais assumem responsabilidades diferentes no processo de humanização das crianças. Se, conforme aponta Duarte (1996), a formação da individualidade em-si ocorre, inevitavelmente, na vida cotidiana, de forma espontânea, heterogênea e pragmática, as brincadeiras em-si também fazem parte desse processo. Por outro lado, a individualidade para-si não se estrutura nesse movimento cotidiano, mas sim, pela via das apropriações genéricas para-si, tais como os conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, éticos e políticos, objetivações que precisam ser apropriadas no interior da escola, sendo que, para a criança, tais objetivações, segundo nossa defesa, podem e devem fazer parte de uma brincadeira para-si e configurada como atividade de brincar. O professor, portanto, é o responsável pela efetivação desse processo educativo humanizador na escola, mas, para isso, há que serem desveladas as possibilidades de intervenção pedagógica com esta atividade.

3.2.2 Consequência da alienação social para o plano psicológico individual

Como consequência desse processo de estranhamento, próprio da alienação social, efetivado no bojo da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, o plano psicológico individual, ou seja, o desenvolvimento de cada indivíduo singular, por meio das condições que lhes são impostas e, sobretudo, a formação de sua consciência, limita-se às tendências alienadas o que torna qualitativamente pobres o seu processo de desenvolvimento psicológico.

Se o que diferencia os seres humanos dos outros animais é o trabalho e a atividade consciente, permeada pelas relações sociais, linguagem e fabrico dos instrumentos de trabalho, tais processos, quando vivenciados no interior da sociedade capitalista, engendram vivências que se efetivam sob a base de condições alienadas e alienantes. Esse fato, intrínseco ao processo de produção e reprodução do metabolismo social atual, promove, então, o desenvolvimento de um tipo de consciência que qualificamos como carregada de tendências alienadas, ou seja, fragmentada, efêmera, pautada no cotidiano em-si, pelas formas mais imediatas de captação da realidade objetiva no plano subjetivo, além de permeadas por um conjunto de valores contrários

à efetivação de condições humanizadoras, tais como a violência física e simbólica, como possibilidade de resolução das situações cotidianas, preconceitos vários, discriminação individual e social, esquizofrenia social e individualismo/egoísmo, competição exacerbada e excludente, desvalorização de atividades relacionadas à determinados gêneros, necessidade supérflua de produtos e consumismo exagerado, dentre outras mazelas da sociedade do capital.

Mas, como se dá o processo de efetivação de uma consciência carregada de tendências alienadas e alienantes?

Tudo o que é produzido pelo conjunto dos homens, ou seja, aquilo que é responsável pela humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades, torna-se estranho à grande maioria, podendo ser usufruído apenas por uma pequena parcela da sociedade, isto é, aqueles que detêm o capital. Sabemos que à grande maioria das pessoas são possibilitadas, apenas, relações e atividades sociais fragmentadas, trabalho alienado e alienante, processos educacionais desqualificados e acessos a conhecimentos cotidianos em-si, pautados no senso comum, o que os leva, inevitavelmente, a um desenvolvimento qualitativamente pobre de suas consciências. Enfim, precisamos entender e transformar esse perverso processo de alienação presente na vida da maioria das pessoas em nossa sociedade e, para isso precisamos agir de acordo com as nossas possibilidades como pesquisadores educadores e como sujeitos sociais conscientes, na busca de efetivação de uma nova sociabilidade que supere as relações sociais próprias do modo de produção capitalista.

Todo esse processo apresenta como cerne as mazelas da desumanização social capitalista, sobretudo, pela forma como as atividades e relações sociais na atualidade estão carregando em-si características empobrecedoras da consciência, fator necessário à manutenção do controle de uma minoria detentora do capital em relação a maioria dos indivíduos, efetivando assim as condições para a atual barbárie social (MÉSZÁROS, 2006).

Segundo Mézáros (2006), retomando as ideias trazidas anteriormente, a alienação é caracterizada pela universalização do mercado, em que tudo é transformado em mercadoria, tudo passa a ter valor de troca, e isso leva também à conversão dos seres humanos em objetos a serem comprados e comercializados. Dada a fragmentação social e o fenômeno da alienação, são criadas as condições para a construção do individualismo, fenômeno social atual, que decorre de um processo de construção de consciência que aparta o indivíduo do outro e da necessidade do outro em sua vida, fenômeno que engendra a construção de um sujeito abstrato, um ser idealizado, que consegue, sob o discurso da meritocracia, conquistar seu lugar na sociedade por esforço próprio e dadas as suas particularidades e características individuais.

O trabalho que deveria representar ao trabalhador a manifestação de sua própria vida,

ou seja, a atividade vital humana, torna-se uma atividade na qual o indivíduo vende a sua força de trabalho, como meio de suprir suas necessidades básicas e garantir a manutenção das condições mínimas de vida para sua família. Portanto, o trabalho passa a ser para o trabalhador apenas um meio de existência, não mais a expressão de sua vida (MARX, 2004).

Nesse perverso movimento de trabalho alienado, a vida dos sujeitos trabalhadores não é enxergada no trabalho, ela só se realiza parcialmente e fora dele, nos momentos de “lazer”, de “ociosidade”, de “sono”, fazendo com que essas pessoas se alienem das condições de emancipação humana e da efetivação de um desenvolvimento humanizador, tornando-se meros instrumentos, objetos e peças da engrenagem do capital (MÉSZÁROS, 2006).

Mészáros (2006), a partir de estudos das obras de Marx, sobretudo dos Manuscritos Econômico-filosóficos (MARX, 2004), constrói um sistema analítico dos quatro aspectos da alienação do trabalho, já apresentados, analisando-os sob uma ótica pautada em questões econômicas, políticas, ontológicas, morais e estéticas, o que, acreditamos, nos dá base para entendermos o desenvolvimento das tendências alienadas empobrecedoras da consciência na sociedade capitalista, condições que são reproduzidas também no interior da escola dessa mesma sociedade.

Em relação ao resultado da alienação no que tange as questões econômicas, a mesma pauta-se nas condições em que o ser humano não se enxerga em seu trabalho e nem têm a possibilidade de se apropriar do produto que é por ele construído. Este fato leva a uma consequência que gira em torno do fator “propriedade privada”, ou seja, quando o trabalhador está alienado da atividade e do produto do seu trabalho, sua satisfação se concentra no recebimento de um salário, como pagamento de sua força de trabalho, sendo que os produtos resultantes da sua produção, tornam-se mercadorias, bens privados do detentor do capital e ao trabalhador inacessível. Essas mercadorias, por sua vez, serão consumidas e usufruídas por outros indivíduos, fato social que alimenta o consumo e à manutenção da lógica efetivada pelo e no trabalho alienado. Além do individualismo já discutido, o consumismo é um outro fenômeno que tem origem e se desenvolve no bojo das relações sociais alienadas e alienantes próprias do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2006).

Quanto ao fator “divisão social do trabalho” no qual, ainda segundo Marx (2004), os trabalhadores, que possuem somente a sua “mão-de-obra”, realizam atividades cada vez mais fragmentadas, fato que não permite que os mesmos se enxerguem como sujeitos da produção e no produto final de seu trabalho, tornando os seus atos de produção também alienados, leva à conhecida divisão entre a realização das atividades materiais e as atividades intelectuais do trabalho.

Nesse processo em que a maioria da população somente tem a oferecer sua força de trabalho e a minoria, que possui os meios de produção, decidem o que os trabalhadores devem produzir e, além disso, pensam a forma de se produzir, pois são os chamados detentores do capital e “donos” da força de trabalho e dos produtos do trabalho. Essa situação, portanto, engendra mais uma das possibilidades de encaminhamento do processo de construção da consciência do trabalhador numa perspectiva carregada de tendências alienadas. Tal situação, como esclareceu Marx (2004) mantém o trabalhador sob julgo do trabalho alienado, moldando a sua consciência para a reprodução dessa atividade a qual se manterá enquanto o modo de produção capitalista persistir (MARX; ENGELS, 2007).

Do ponto de vista da condição política que é efetivada na sociedade capitalista, a mesma tem como papel, criar e efetivar situações voltadas ao controle ideológico do trabalhador. Este controle no plano político e ideológico busca convencer a grande maioria da população a aceitar como natural, ou como responsabilidade/culpa individual, as condições de trabalho e vida a que tem acesso. Além de também desenvolver características na consciência social voltada a necessidade de consumo de bens muitas vezes supérfluos, para que assim a geração de lucro para a minoria persista e se mantenha num nível razoável e quantitativamente significativo. Essas situações também engendram as condições impossibilitadoras para a criação de necessidades sociais que elevam o desenvolvimento dos indivíduos em uma direção humanizadora, sobretudo quando destituem os indivíduos das possibilidades de apropriação e objetivação das formas mais evoluídas de arte, cinema, literatura, conhecimentos científicos e filosóficos, etc. Estas situações levam os indivíduos a sofrerem por tais condições e se culparem por não conseguirem melhores possibilidades de vida, ideia inculcada também sob a base da ideologia meritocrática, influenciando no desenvolvimento de tendências empobrecedoras, alienadas, da consciência individual (MÉSZÁROS, 2006).

Outra face da alienação social essencial a ser discutida, trata-se das questões ontológicas e morais de produção do ser humano e relacionadas à alienação do homem em relação ao seu ser genérico. Esse processo envolve os aspectos de desenvolvimento humano relacionados à constituição histórico-cultural da sociedade e do gênero humano e as implicações disso no plano das apropriações humano-genéricas e atividades humanizadoras que são possibilitadas no processo de construção do psiquismo dos indivíduos. Como afirma Mészáros (2006, p. 137),

[...] Ele (Marx) nega que o homem seja um ser essencialmente egoísta, porque não aceita algo como uma natureza humana fixa (e, na realidade, não aceita nada fixo). Na visão de Marx, o homem não é, por natureza, nem egoísta nem altruísta. Ele se torna, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento. E assim, se essa atividade for transformada, a natureza humana hoje

egoísta se modificará, de maneira correspondente.

Assim, a sociedade capitalista e seu modo de produção, assim como sua principal conquista, a propriedade privada, engendram relações sociais fragmentadas e alimentam fenômenos tais como o consumismo, o individualismo, bem como outros fatores característicos de um psiquismo alienado.

Capital tem relação com o dinheiro, pagamento de salários, consumo de mercadorias, poder econômico e financeiro, aspectos próprios do sistema capitalista. À medida que em nossa sociedade o dinheiro possui o “poder” de tudo comprar, esse elemento ganha forças metafísicas, onipresença, torna-se objeto de desejo para a conquista de “liberdade” dos seres humanos. O objeto dinheiro ganha tamanha forma que se sobrepõem ao próprio indivíduo, gerando a necessidade de ser substituído de forma rápida e, muitas vezes, descontrolada, por mercadorias, situação que coloca o consumo desses bens como condição de satisfação moral e sentimental (MÉSZÁROS, 2006).

Por fim, Mészáros (2006) apresenta a relação entre alienação e estética na atualidade, em que o homem é avaliado somente pela sua forma aparente, isto é, o homem se aliena do próprio homem, deixando de lado sua essência, ou, até mesmo, tornando-a submissa às condições da aparência. A alienação em relação as diferentes formas de arte e manifestações subjetivas, conforme afirma Vigotski (2001), comprometem o processo de desenvolvimento dos sentimentos e emoções humanas.

Na sociedade capitalista, não por acaso, à grande maioria da população, torna-se possível, somente, o acesso, por exemplo, no que tange aspectos estéticos, a objetos artísticos produzidos de forma superficial, um tipo de arte empobrecida, destituída, na maioria dos casos de um caráter crítico, muito menos emancipadora e, conseqüentemente, desenvolvendo de uma forma de consciência em uma direção também superficial, fragmentada e efêmera (MÉSZÁROS, 2006).

Desta feita, para Rossler (2004, p.110), como consequência dessas condições, o processo de alienação efetiva-se,

[...] quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do indivíduo; quando sua vida se resume num conjunto de atividades voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, conseqüentemente, de um psiquismo cotidiano alienado.

Diante de tantas contradições presentes na sociedade capitalista, decorrentes do processo de alienação imposto pela relação de dominação entre capital-trabalho, compreendemos que, a partir do momento em que um trabalhador não se reconhece no que faz, tão pouco com o produto que produz, como também não reconhece a si mesmo e torna-se distanciado do gênero humano, sendo forçado a obter um salário para garantir a sua sobrevivência física e de sua família, institui-se uma relação injusta com esse sujeito a, qual, evidentemente, precisa ser superada. O trabalhador alienado, ao ser excluído de muitas possibilidades de desenvolvimento e humanização, torna-se mero objeto de exploração e impedido de desenvolver sua consciência em uma direção humanizadora, ou seja, fica restrito a viver e reproduzir o cotidiano em-si ao longo de sua existência.

3.2.3 Processo e características da construção de consciências com tendências alienadas

A partir das discussões realizadas até o momento nesta tese e acerca da origem e estrutura da consciência humana, considerando o emprego dos instrumentos de trabalho, assim como a divisão técnica da atividade laboral, podemos pensar que o processo de alienação da consciência estrutura-se, em uma primeira análise, na separação entre sentido pessoal e significado social (LEONTIEV, 2004).

Compreendemos que a partir da complexificação das operações na atividade do trabalho e dos instrumentos de trabalho, institui-se a primeira transformação fundamental para o alargamento da consciência humana. Isto se dá pelo fato de que,

A produção exige cada vez mais, de cada trabalhador, um sistema de ações subordinadas umas às outras e, por consequência, um sistema de fins conscientes que por outro lado, entram num processo único, numa ação complexa única. Psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações. Por este fato, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de fins conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, lugar de condições de realização da ação. Isto significa que doravante as operações e condições de ação também elas podem entrar no domínio do consciente (LEONTIEV, 2004, p.109-110).

De acordo com Leontiev (2004), as ações de trabalho devem organizar-se subordinadas umas às outras, de forma a constituírem um sistema com fins conscientes e envolvendo todos que realizam o trabalho. Se uma ação e seu fim consciente tornam-se fragmentados, fragmenta-se, simultaneamente, a representação da atividade na consciência daqueles que a estão executando. As ações que se completam nas operações, ocupam lugar no sistema consciente e podem estar presentes, diretamente, na consciência daqueles que executam a ação e operações

conscientes. Este fato acarreta um alargamento considerável da consciência dos indivíduos e possibilita o surgimento de operações de natureza conscientes, condição fundamental para o processo de complexificação da consciência humana. É justamente nesta condição que reside o surgimento de “um conteúdo controlado conscientemente”, juntamente como aquele que se apresenta diretamente na consciência e na correlação existente entre um e outro (LEONTIEV, 2004, p.113).

Tendo em vista, portanto, todo esse processo de alargamento e complexificação da esfera do consciente, a partir da integração das “condições concretas, dos meios e dos modos de ação”, outro fato importante deve ser destacado em relação à atividade, o qual está ligado à condição de que não só a produção imediata se apresenta conscientemente, mas também todas as outras relações humanas envolvidas na atividade, resultado no “necessário aparecimento de uma divisão técnica do trabalho” e, diga-se, compreendido conscientemente por parte daqueles que participam da atividade.

Sendo assim, da mesma forma que ações podem engendrar operações conscientes, também podem se tornar atividades, apresentando assim um novo e próprio motivo (LEONTIEV, 2004, p.113). O processo de tomada de consciência dos motivos, entendido como mecanismo geral da consciência, numa etapa mais avançada do desenvolvimento histórico da sociedade, nos leva a duas questões fundamentais. A primeira diz respeito à uma determinada fase histórica do desenvolvimento humano que “ascendem à consciência o reflexo não apenas da esfera da produção material imediata, mas também o da esfera das outras relações humanas” e, em segundo plano, a passagem “dos motivos para os fins das ações”, o que nos permite analisar cognitivamente o surgimento de novas necessidades (LEONTIEV, 2004, p.115).

Sendo assim, no plano psicológico,

[...] a satisfação de uma necessidade por intermédio de objetos novos – objetos de consumo – só pode conduzir e dar um sentido biológico adequado a estes objetos e fazer de modo que futuramente a sua percepção suscite uma atividade que visa a sua posse. Trata-se da produção que serve para satisfazer uma necessidade. Para o fazer, o consumo – sob qualquer forma que se produza – deve conduzir ao reflexo dos meios de consumo, como sendo o que deve ser produzido. Psicologicamente, isso significa que os objetos – meio de satisfazer as necessidades – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim. (LEONTIEV, 2004, p.115).

Juntamente com este fato, podemos relacionar, assim, o surgimento de conhecimentos, isto é, da produção de conhecimentos a partir dos produtos que foram construídos para suprir as necessidades humanas. Consequentemente, engendra-se a necessidade de se conhecer as coisas, o que justifica o processo de ampliação das necessidades humanas, por meio do

desenvolvimento histórico e produção de objetos culturais e das relações humanas. (LEONTIEV, 2004)

No plano do psiquismo do trabalhador, a integração de diferentes ações da atividade e suas respectivas operações, torna-se veículo de compreensão da estrutura, objetivo e conteúdo da atividade, sendo que a sua fragmentação, todavia, compromete esse processo. O conteúdo que outrora ocupava, na estrutura da atividade, o lugar de fins conscientes, a partir de ações parciais fragmentadas que redundam em operações fragmentadas, passa a ocupar um lugar de mera reprodução individual, fato que implica a fragmentação da consciência.

Sabemos que, de acordo com a concepção marxiana, são as condições sociais e econômicas de produção que engendram o processo de desenvolvimento humano, sendo que, a divisão social do trabalho e a fragmentação dela decorrente, apresenta uma nova estrutura da consciência no que tange seus principais componentes, “os sentidos e as significações” desintegrando-os. Podemos compreender que na sociedade de classes, a relação entre esses dois componentes se tornou uma relação de “exterioridade”, tendo como principal característica a sua desintegração e o comprometimento para o processo de construção da consciência (LEONTIEV, 2004, p.122). Assim, a partir das tendências alienadas, intrínsecas a sociedade de classes,

A análise do processo de desenvolvimento histórico do homem mostra que a vida humana pode ter por conteúdo principal, e mesmo, em certas condições, por conteúdo único, uma atividade ideal, teórica. O homem cria neste caso produtos ideais teóricos que se transformam para ele em objetos que satisfazem as suas necessidades práticas: alimento, vestuário, alojamento etc. As relações sociais, no seio das quais se opera esta metamorfose, separam a atividade ideal da atividade material prática que incumbem aos outros homens. Se, ao fazê-lo, a sua atividade teórica perder o seu sentido próprio e revestir o sentido vulgar de salário, o homem procurará afirmar-se ainda mais numa outra atividade intelectual. A sua nova atividade mais lhe parecerá agora pertencer a um mundo particular, mundo que pode ser considerado o único real. Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades. (LEONTIEV, 2004, p.125-126)

Dessa forma, configura-se uma das mudanças primordiais para o desenvolvimento da consciência alienada, qual seja, a dicotomia existente entre atividade intelectual e atividade material, a qual torna-se condição e importante fator para a análise e compreensão da formação de consciências com tendências alienadas.

Contudo, não podemos deixar de considerar outra mudança importante que se apresenta, considerando as palavras de Leontiev (2004), a transformação mais importante para o

entendimento do processo de desenvolvimento das consciências no interior das relações sociais capitalistas, qual seja, a mudança que ocorre na estrutura da própria atividade, que implica uma fratura interna do psiquismo, explicitando, também, uma ruptura entre o sentido e as significações. Para Leontiev (2004, p.128),

A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. (LEONTIEV, 2004, p.128)

Tal alienação, segundo Leontiev (2004), se deve às formas de desenvolvimento e relações mantidas com as propriedades (nesse caso, propriedades privadas) e a partir das relações de troca. Este fato pode ser comprovado se considerarmos que na origem das sociedades comunitárias não havia separação entre o trabalho e as condições concretas dos indivíduos, sendo que a atividade social se encontrava em total equilíbrio com as necessidades para manutenção da vida.

Mas o desenvolvimento das forças produtivas desagrega inevitavelmente esta relação, o que se traduz pelo desenvolvimento das formas de propriedade. A ligação inicial do trabalhador à terra, aos instrumentos de trabalho, ao próprio trabalho encontra-se destruída. Finalmente, a grande massa dos produtores transforma-se em operários assalariados cuja única propriedade é a capacidade de trabalho. As condições objetivas da produção opõe-se-lhes doravante enquanto propriedade estranha. Para viver, para satisfazer suas necessidades vitais, vêem-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida. (LEONTIEV, 2004, p.129)

Ocorre assim uma discordância entre o resultado da atividade humana e o motivo que ela apresenta, isto é, o trabalho que deveria ser a atividade fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, acaba por se tornar uma atividade alienada, conferindo “traços psicológicos particulares à consciência” (LEONTIEV, 2004, p.130).

Na produção capitalista, o operário assalariado procura, ele também, subjetivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, a sua atividade de trabalho transforma-se, para ele em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é. Doravante, o seu sentido para o operário não coincide com a sua significação objetiva. (LEONTIEV, 2004, p.130)

Portanto, a presença fundamental dessas relações na consciência dos indivíduos, apresenta-se, no que tange os aspectos psicológicos, pela “desintegração da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações”, sendo assim, o mundo se apresenta aos homens de forma refratada, difusa, configurando assim a constituição de uma consciência alienada (LEONTIEV, 2004, p.133)

Como afirma Vigotski (2008, p.31), “eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido. Vejo, não algo redondo, negro, como dois ponteiros, mas vejo o relógio” e, esclarece, o problema reside no fato da desintegração que possa se configurar nessa relação, pois se a fragmentação se apresenta na leitura de um fenômeno ou um objeto, a compreensão de sua totalidade ficará comprometida, tendencialmente alienada.

Considerando então a realidade apresentada e o fato de que na brincadeira de papéis sociais as crianças reconstroem de forma sintética as atividades do mundo adulto, a partir dos modelos de relações sociais que a configura, esta condição mantida na brincadeira, segundo nossa compreensão, engendra condições para o desenvolvimento de suas consciências. No entanto, dada a fragmentação posta na sociedade e nas relações sociais, pautada na ruptura entre sentido e significado das ações, leva-nos a afirmar que a consciência da criança, desde a mais tenra idade, no interior da sociedade capitalista, dada a existência da alienação, acaba por se desenvolver também de forma alienada.

Leontiev (2004, p.139), ao discutir a ruptura entre sentido e significado na atividade engendradora nas relações sociais e de trabalho da sociedade capitalista, afirma que,

Sabemos que a ideologia dominante, na sociedade de classes, é a da classe dominante, que reflete e reforça as relações que escravizam o homem, submetem a sua vida e nela criam contradições internas. Tal como a vida humana não se encarna totalmente nestas relações, assim os sentidos engendrados pela atividade humana não se encarnam totalmente, nem de maneira autêntica, nas significações que refletem estas relações estranhas à vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização. (LEONTIEV, 2004, p.139)

O autor nos ajuda a pensarmos no quanto o processo de construção da consciência humana, na sociedade capitalista, está modelado, conformado, formatado pelas relações sociais que os indivíduos estabelecem, sendo que os significados e sentidos das atividades humanas estão submetidas a esse movimento oriundo da própria sociedade.

3.2.4. A especificidade do desenvolvimento da consciência infantil sob a égide das relações alienadas e alienantes

[...] para a abordagem histórico-cultural a consciência não é tida como uma instância metafísica, existente a priori com relação à vida humana, sendo assim não há consciência que não seja consciência de um determinado ser humano vivo. De modo que a consciência não é coisa, não é instância, nem tem vida própria, não existe aparte da materialidade do ser: a consciência é o ser humano consciente (DELARI JUNIOR, 2000 p.62).

Partimos dessa citação acreditando que nela estejam presentes os aspectos concernentes à discussão acerca do que é consciência a partir da Teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, fato que se configura enquanto importante aspecto para o entendimento e discussão acerca do objeto que nos propomos a discutir nesta tese. Sendo assim,

[...] para Vigotski, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que ele passa a se relacionar consigo, do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros, no contexto de uma dada cultura. Ou seja, a consciência não existe senão enquanto consciência de determinados seres humanos vivos, não pode surgir para eles senão mediante uma relação social. Além disso, também temos dito que o caráter desta mesma relação social, no humano, é histórico e cultural, pois os seres humanos não se unem em grupos apenas por ‘instintos gregários’, nem por leis instintivas tais como aqueles presentes em outras espécies animais que vivem em ‘grupos’ e/ou se organizam ‘coletivamente’. A relação social humana é constituída historicamente – mediante lutas sociais e relações de poder – e, de modo indissociável, culturalmente – mediante diversas tradições e contradições constituídas como diferentes tramas de linguagem e/ou processos de significação. Portanto, a consciência como processo que não pode se dar fora de um ser humano individual particular, não é possível senão, como função de relações sociais, as quais, por sua vez, também não são possíveis senão como práticas coletivas mediadas pela linguagem (DELARI JUNIOR, 2000, p.62)

Considerando então essa compreensão acerca da consciência como resultado de todo um processo histórico de desenvolvimento efetivado a partir das relações sociais e da relação dos homens com a natureza, questionamos: Como se dá o desenvolvimento da consciência da criança a partir da atividade responsável por tal processo?

Devemos primeiramente ressaltar uma discussão que já foi apresentada anteriormente, a qual enfatiza que a brincadeira deve ser considerada como a atividade dominante no período de desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar, ou seja, esta é a atividade que causará as mudanças mais significativas e qualitativas no processo de desenvolvimento da consciência e personalidade das crianças. Deste modo, a função da brincadeira, para o processo de desenvolvimento das crianças, consiste no fato de que essa atividade,

[...] 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 (VIGOTSKI, 2008, p.35).

A partir da brincadeira, como apresentado e discutido na seção anterior, a criança alcança um patamar acima do seu nível efetivo de desenvolvimento, o que, a partir dos conteúdos e formas de brincar e das mediações planejadas e intencionalmente realizadas pelo

professor, de fato, contribui sobremaneira para o processo de desenvolvimento de sua consciência.

Segundo Vigotski (2008),

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Fato importante a ser ressaltado diz respeito ao movimento de evolução de tal atividade, tendo em vista a mudança existente na própria situação imaginária envolvida na brincadeira. Pois, de acordo com Vigotski (2008, p.35),

É interessante o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que essa situação, inicialmente, é muito próxima da situação real. Ocorre a reprodução da situação real. Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela: o doutor acaba de examinar a garganta da criança; ela sentiu dor, gritou, mas, assim que ele foi embora, no mesmo instante, a criança enfia uma colher na boca da boneca. Então, na situação inicial, a regra está num estágio superior, em forma comprimida, amarfanhada. O imaginário na situação também é extremamente pouco imaginário. É uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira.

Portanto, se considerarmos o processo de evolução da brincadeira, as qualidades que se mantinham presas no início do processo, ao final, saltam a frente e vice-versa, ocorrendo assim um processo de desenvolvimento da individualidade da criança. Nesse contexto, a criança aprende os significados e sentidos de suas próprias ações, das ações dos adultos e dos objetos que são por eles utilizados nas diferentes atividades sociais. Sendo assim, essa relação entre sentido e significado na brincadeira também se faz enquanto questão importante, sobretudo, para entendermos a formação das consciências a partir das relações sociais capitalistas.

É importante considerar a afirmação de Elkonin (1998, p. 35), quando salienta que,

[...] o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas

também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (ELKONIN, 1998, p.35).

Diante da afirmação acima, devemos pensar no quanto se faz necessário compreender a qualidade dos significados dos modelos de relações sociais que são apropriados pelas crianças a partir de tal atividade, tendo em vista a unidade entre atividade e desenvolvimento humano.

Em relação as tendências alienadas que podem estar presentes na brincadeira de papéis sociais, podemos observar:

Quadro 6 - Episódio 4: Tendências alienadas presentes nas ações ludo-pedagógicas quando da realização do processo interventivo²²

CONTEXTUALIZAÇÃO: O que fica evidente quando da análise das situações de brincadeira de papéis sociais é que nelas estarão presentes tendências alienadas e alienantes, pois, se os modelos de relações sociais que as crianças reconstroem nesta atividade estão permeados por processos alienados e alienantes das atividades realizadas pelos adultos que são próprias às condições de manutenção da estrutura social capitalista, conseqüentemente, a reconstrução sintética se dará, também, nesta direção, o que radica na necessidade de desvelamento de quais são estas tendências, para que possam ser efetivadas condições de ensino da brincadeira de papéis sociais que busquem o enfrentamento desse sistema de relações em-si alienados, caracterizados pela ruptura entre sentido pessoal e significado social. Observemos tais tendências a partir da unidade ação ludo-pedagógica humanizadora, tanto nos momentos de atividade propriamente dita, quanto da construção dos motivos para a sua realização:

CENA: Representação dos modelos sociais carregados de tendências alienadas e alienantes durante a realização das intervenções

Cenário um (Intervenção um) - As crianças começaram a brincar com os brinquedos da caixa pela sala de informática. Duas crianças pegam uma bolinha de tênis e dizem que estão brincando de jogar futebol. Interventor pergunta que jogador eles são, um dos alunos responde que é o Neymar. **Durante um momento eles param de focar na bolinha e começam a chutar uma bola imaginária, depois começam a chutar as pernas um do outro. As meninas sentam todas juntas em roda, enquanto os meninos todos estão em pé realizando atividades que, aparentemente, são mais dinâmicas.** Interventora chega na roda das meninas e pergunta do que elas estão brincando, elas dizem que é de salão de beleza – **uma menina está em pé e fica pegando materiais coloridos e começa a enfeitar as outras meninas que estão sentadas, à princípio, parece que ela é a dona do salão e as outras são clientes. Um menino pega as serpentinas que as meninas estavam usando para se enfeitar no salão de beleza e começa a andar fazendo movimentos como se estivesse rebolando, quando um outro menino aponta para ele e dá risada, então ele tira rapidamente a serpentina e as joga no chão, parando o que estava fazendo.** Dois alunos meninos ficam durante toda a intervenção brincando de futebol. Duas meninas começam a brincar de casinha cuidando de duas bonecas como se fossem suas filhas. Dizem que as cadeiras da sala são o berço das crianças. **As crianças demonstram muita dificuldade em brincarem de forma conjunta, sobretudo para dividir os brinquedos durante a**

²² Mais dados nessa direção podem ser vislumbrados na dissertação de mestrado de Nunes (2013) e no livro de Nunes e Viotto Filho (2016).

brincadeira, chegando, em alguns momentos, a brigarem pelo material.

Cenário dois (Intervenção dois) – Pesquisador: “O mestre mandou vocês fazerem um policial”. Algumas crianças começaram a imitar sirene da polícia, outras correram de crianças que faziam uma arma com a mão. **Pesquisador: “Estátua, o mestre mandou vocês fazerem uma pessoa pobre”;** As crianças começaram a andar com a cabeça triste, as mãos para trás. Uma criança deitou no chão, Pesquisador perguntou o porquê, ela respondeu que “morre”. Pesquisador: “Por que ela morre?”. Aluno: “Porque elas passam fome”. Pesquisador: “Estátua, agora quero que imitem uma pessoa rica” As crianças começaram a pular e gritar demonstrando alegria. Pesquisador: “Porque vocês ficaram felizes?” Criança: “Porque a gente tem dinheiro” Criança: “Uuuu eu tenho dinheiro!!!” Pesquisador: “Façam um jogador de futebol”; As crianças começaram a chutar o vento e fazer pose de jogador. Jorge cai no chão como se tivesse recebido uma falta. **Pesquisador pergunta as meninas porque elas não estão fazendo e elas não responderam nada.** Pesquisador: “estátua, quero ver fazerem uma mulher”; Os meninos não queriam fazer uma mulher, depois fizeram e começaram a gritar e fazer voz fina, correr pela sala. Alguns alunos falam que mulher só faz comida, cuida de casa e fica no celular. Pesquisador: “Estátua, quero ver vocês fazerem um homem”. Os meninos começaram a se bater e discutir, as meninas ficaram paradas em volta do Pesquisador. Depois começaram a bater umas nas outras também. Uma aluna diz que não pode imitar um homem e fica parada.

Cenário três (Intervenção quatro) - Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: Muito bem! E o que o jogador de futebol faz? Crianças: Joga bola; joga bola no campo... João fica entusiasmado. **Pesquisador: E existe só jogador homem? Uma menina responde que sim. Outras crianças respondem que não; Pesquisador: Tem menino e menina né? Vocês conhecem o jogador Neymar? Quem conhece ele? Todos os meninos levantam a mão...** Pesquisador: E quem conhece a Marta, jogadora da seleção? **Dois meninos e nenhuma menina levantam a mão.** Mostra o desenho e crianças respondem que é “mamãe e filhinha” e “papai e filhinho”. Pesquisador: E o que o papai e a mamãe fazem? Crianças: Cuida da gente, dá banho, da comida, faz compra, trabalha. Pesquisador: Muito bem! E quem trabalha, papai ou mamãe? Crianças: A maioria responde que os dois trabalham. E o Pesquisador enfatiza que os dois trabalham. Pesquisador: E o papai e a mamãe também cuidam dos filhos né? Mas, mais alguém pode cuidar? Crianças respondem que sim e citam: titia, vovó, vovo, madrinha. **Pesquisador afirma novamente a função dos pais... e crianças vão citando: lavam louça, lavam roupa. Jorge: abandona o filho. Pesquisador: Sim, infelizmente tem alguns que abandonam, é triste. Criança: batem nos filhos. Criança: Tem pai e mãe que bate forte no filho.**

Cenário quatro (Intervenção cinco) - Um grupo de meninas brinca de médico. Interventor pergunta quem é a médica... uma aluna responde ser ela e finge estar fazendo um curativo. Sempre é a mesma aluna que assume o papel de médica. Há cerca de sete alunas que estão na atividade e a médica afirma que todas elas são pacientes. **Interventor pergunta porque ela sempre brinca de médica. Aluna: Porque ganha muito dinheiro. Somente meninos brincam de futebol.** Eles fazem movimentos de fazer falta, chutar a bola (mesmo sem bola), se auto denominam diferentes jogadores, a maioria Neymar. **Pesquisador pergunta do que Gustavo está trabalhando e ele responde “para pagar”. Pesquisador “pra você receber dinheiro?” Ele responde “sim” com a cabeça. Pesquisador: “pra trabalhar recebe dinheiro?” Ele responde que sim, com a cabeça. Pesquisador pergunta por que recebe**

e Gustavo diz “Porque sim”. Interventor pergunta o que ele faz com o dinheiro e ele diz que não faz nada e depois diz que compra as coisas.

Cenário cinco (Intervenção seis) - Pesquisador: Solta o vídeo e todos começam a dançar, olhando a Pesquisador e o vídeo ao mesmo tempo e tentam reproduzir os movimentos. **Gustavo fica de braços cruzados e não dança, o interventor vai até ele e pergunta por que ele não está dançando. Gustavo: Homem não dança.**

Cenário seis (Intervenção dezesseis) - Tem problema chegar por último? Vozes: Não. Interventora: O importante é participar, não é? Tudo bem, chegar por último? Tem problema? **Gustavo: Sim. Pesquisador: Por que sim? Gustavo: Porque perde e o negócio é ganhar. Pesquisador: mas qual é o problema em perder? Gustavo: Porque o negócio é chegar na faixa (de chegada) e já ganhar. Pesquisador: Mas se perder, qual é o problema? Gustavo: Não ganha troféu. Mas ele continua a discordar.**

Cenário sete (Intervenção dezessete) - **Fernando: Pesquisador eu não usei o preto porque é feio. Pesquisador pergunta o que é feio. Fernando: Porque a cara a pele, tudo preto, fica feio. Apontando para seu próprio rosto e seu braço.**

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Primeiro ponto a ser levantado a partir da análise dos dados apresentados no presente episódio é a presença hegemônica de tendências alienadas nas ações das crianças, sobretudo nos primeiros momentos interventivos, o que pressupõe uma relação cotidiano-pragmática mais marcante nas primeiras formas de intervenção que realizamos; relações essas que foram se modificando até o final do processo interventivo (mais a frente apresentaremos esse processo).

Segundo ponto a ser levantado é que a alienação da vida cotidiana, quando da realização da construção dos motivos (temas e conteúdo) e da realização da brincadeira propriamente dita, é notória, sobretudo quando das brincadeiras espontâneas que foram realizadas no início do processo interventivo, as quais denotam os limites e um número muito pequeno de possibilidades, de modelos e de relações sociais nesse processo, fato que exprime os limites impostos pela manutenção da espontaneidade das crianças quando da realização da atividade, situação que as mantém em um mundo restrito e de limitadas representações lúdicas.

Terceiro ponto e, acreditamos ser o mais importante, é que durante o processo interventivo, as tendências alienadas presentes nos modelos de relações sociais reconstruídos pelas crianças durante a realização da brincadeira ou quando da construção dos motivos para a realização dela, estavam carregadas de significações sociais e sentidos pessoais equivocados, empobrecidos, fragmentados, em relação aos verdadeiros significados que as atividades e os papéis sociais nelas presentes deveriam apresentar. Identificamos esse fato quando uma aluna afirma que "brinco de médico porque ele ganha mais dinheiro", fala que reproduz o significado presente hegemonicamente na sociedade, ao invés de enfatizar a importante função social que

o médico assume no que tange ao cuidado e cura daqueles que estão passando por situações de sofrimento e doença. Torna-se claro o quanto essa visão distorcida do papel social do médico integra-se ao processo de desenvolvimento da consciência das crianças em nossa sociedade, sendo que essas situações carregam a ruptura entre significado social e sentido pessoal acerca da função do médico na sociedade. Situações como essa, dentre outras que identificamos, engendram, como resultado valorativo nas ações das crianças, tendências alienadas tais como: expressão de violência simbólica e física; da necessidade de consumo de produtos diversos; de manifestação de preconceito e discriminação; de incentivo ao individualismo; de competição exacerbada e excludente entre os indivíduos; de ênfase em atividades sexistas e destinadas exclusivamente a homens e outras a mulheres, dentre outras tendências alienadas expressas nas relações sociais presentes e próprias da sociedade capitalista.

Estes três fatores levantados são imprescindíveis de serem analisados e compreendidos quando da realização da brincadeira reconhecida como atividade de brincar, pois dão base aos professores sobre quais aspectos poderão atuar, de forma a efetivarem o enfrentamento das relações sociais alienadas e alienantes que poderão apresentar-se na realização das brincadeiras de papéis sociais no âmbito escolar.

3.2.5 Síntese da relação entre a alienação e o desenvolvimento da consciência alienada das crianças a partir da brincadeira de papéis sociais

Enfim, é fato notório que a alienação social capitalista, tendo em vista os seus aspectos práticos referentes ao processo de trabalho, influi diretamente na vida dos indivíduos e em suas relações sociais. Esse fenômeno torna os papéis sociais carregados de tendências alienadas e alienantes como temos dito, relações e ações fragmentadas, caracterizadas por um rompimento entre o verdadeiro significado de cada atividade e resumindo-se a um sentido pessoal pautado sob a égide da propriedade privada e pela divisão social do trabalho, fato que leva à efetivação de expressões e ações egoístas, individualistas, competitivas e excludentes por parte dos indivíduos em sociedade.

Assim, sabendo que a realidade apresenta tais características alienadas e alienantes e, na brincadeira, quando a criança reconstrói modelos e assume papéis presentes e próprios das relações sociais cotidianas, sobretudo quando essa atividade não é pautada por uma ação educativa crítica que busque o enfrentamento dos aspectos oriundos das relações e atividades alienadas e alienantes, elas viverão experiências espontaneamente e, desta forma, vivenciarão

um processo de reprodução da alienação social, que redundará conseqüentemente, no desenvolvimento de suas consciências em uma direção alienada e alienante.

Contudo, outro ponto precisa ser explicitado. O planejamento da atividade e sua aplicação intencional não pressupõe de forma direta condições efetivamente humanizadoras que vão contra as tendências alienadas e alienantes. Os conteúdos e formas de atuação durante a brincadeira, bem como, o caráter das mediações a serem realizadas, quando planejadas, precisam ir além daquilo que é dado pelo conhecimento cotidiano a partir da realidade capitalista, ou seja, este processo precisa ser efetivado por um professor consciente de tais relações e as melhores formas de enfrentá-las, com conteúdos que de fato apresentam tendências humanizadoras contrárias à alienação e uma atuação pedagógica crítica no que tange possibilitar que tais tendências alienadas que mesmo assim possam emergir, sejam superadas através da mediação do mesmo. Para tanto, há que serem desveladas possibilidades pedagógicas que pressupõem tal planejamento e atuação crítica e revolucionária.

3.3 Educação escolar hegemônica x educação escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica: do geral à singularidade da educação no período pré-escolar

A relação de dependência ontológica nos mostra como a educação possui sua origem histórico-ontológica vinculada aos atos de trabalho e como que ela irá transmitir os conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades etc. necessários para a reprodução social de uma forma de sociedade fundada num determinado tipo de trabalho. Por exemplo: o campo de possibilidades inerentes à sociabilidade feudal – fundada no trabalho servil – impunha ao complexo educacional a transmissão dos comportamentos e habilidades necessários para a reprodução daquela ordem societária baseada na relação de suserania e vassalagem entre os servos e os senhores feudais, ou seja, a educação era limitada pela reprodução daquela forma típica de propriedade privada baseada no trabalho dos servos (ROSSI, 2018, p.36-37).

Não há como negar que toda instituição social está vinculada intrinsecamente a uma determinada estrutura societária, funcionando a partir de determinadas demandas desta sociedade e, também, contribuindo, de maneira direta, com a produção, reprodução e manutenção da mesma. Nela, estarão presentes, de forma geral, os valores, as necessidades, as relações, os conteúdos, as condições, as possibilidades inerentes e necessárias à manutenção de tal sociedade.

Falar, portanto, de educação institucionalizada na atualidade é falar sobre uma educação que se paute nas mazelas capitalistas, ou seja, que a escola, na atualidade, reproduzirá as necessidades para a manutenção do *status quo*. Isto pode parecer óbvio à princípio, mas, se analisado mais profundamente, podemos questionar sobre como, dentro dessas mesmas

instituições, podem surgir possibilidades de atividades educativas que vão contra esta realidade tão desumanizadora? Como, em meio a toda burocracia, materiais, conteúdos ideológicos, desvalorização, ingerências político-educacionais, etc., são criadas possibilidades diferenciadas de educação que caminham em direção ao enfrentamento de todos estes condicionantes alienados e alienantes capitalistas?

Estas questões tornam-se pertinentes tendo em vista a tentativa e possibilidades de concretização de uma educação que se paute, de fato, em uma direção verdadeiramente humanizadora. Este é o papel que a Pedagogia Histórico-crítica assume quando se coloca como possibilidade para a efetivação de uma práxis científica educativa, que lute contra a reprodução da alienação em âmbito educacional, ou seja, numa direção contra hegemônica. Tal situação só se torna possível quando analisamos o espaço escolar enquanto um emaranhado de contradições o qual pode, não só reproduzir aquilo que é imposto pela ideologia capitalista, mas, também, na luta entre contrários que se complementam, caminhar na direção do enfrentamento das relações alienadas e alienantes.

Reconhecer a escola, exclusivamente, como instrumento ideológico do Estado Capitalista, mesmo que ela seja, de fato, um instrumento, desconsidera-se o movimento dialético presente em seu interior, ou seja, desconsidera-se a história, o movimento e a contradição inerente à todas as formas e possibilidades de relações que são engendradas em seu interior. Portanto, tomando a categoria contradição como elemento de análise, mesmo que esta instituição se configure como um instrumento ideológico alienado e alienante, ela pode ser, também, um espaço de enfrentamento de tais mazelas, ou seja, com elementos humanizadores, desde que isso seja possibilitado por alguém que tenha a consciência desse processo e de como superá-lo. Assim sendo, acreditamos que seja necessário discutirmos ambas condições, para buscar as múltiplas determinações condizentes com uma análise explicativa da realidade escolar.

3.3.1 A escola enquanto reprodutora da alienação social capitalista

De acordo com Rossi (2018, p.37),

[...] o capital é a potência que exerce influência na orientação de todos os complexos sociais, inclusive na educação. Cabe a ela a transmissão dos conteúdos e conhecimentos que atendam às necessidades de expansão deste sistema social.

Busquemos mais exemplos para podermos enxergar de forma ainda mais clara a

influência do capital nos complexos sociais que o constituem. Pensemos na ciência, pois hoje temos uma ciência altamente desenvolvida, com inúmeros avanços em diversas áreas do conhecimento, contudo, mesmo com tamanho desenvolvimento, ainda existe a fome, a miséria, a exclusão social, a ignorância, os preconceitos, dentre outras formas de relações de precarização humana e social que levam os indivíduos até à morte. Assim, as relações de produção capitalistas determinam os caminhos a serem seguidos pela ciência e, embora tenhamos um desenvolvimento nunca antes visto até então, nem por isso são minimizadas as inúmeras desigualdades existentes na atual estrutura social (ROSSI, 2018).

Caminhemos um pouco mais em tal análise. Rossi (2018, p.37) nos mostra, também,

Outro exemplo que podemos mencionar para dar concretude ao que estamos falando, são os dados levantados por Ziegler (2011) de que há hoje uma produção de alimentos no mundo capaz de alimentar duas vezes a população mundial e, mesmo assim, 100 mil pessoas morrem de fome por dia. A perspectiva reformista observa esta informação e conclui que o problema é a distribuição. Apenas a perspectiva revolucionária instaurada por Marx é capaz de esclarecer que a distribuição é desigual, já que as relações sociais de produção capitalistas são estruturalmente desiguais, a partir do sistema de assalariamento e da extração de mais-valia.

Ou seja, o modo de produção capitalista ao mesmo tempo em que possui possibilidades imensuráveis de desenvolvimento da sociedade e do gênero humano, coloca entraves, de forma intencional, para que tais possibilidades estejam alienadas da grande maioria da população, pois, o que vale para o capitalismo é o lucro através da extração da mais-valia humana, como foi apresentado na citação anterior. A escola na atualidade, como sabemos, está inserida nesse processo, como uma instituição necessária à produção e reprodução da ideologia capitalista e, conseqüentemente, à efetivação da alienação em suas relações estruturais e funcionais.

A partir dessa conjuntura é que se analisa a crise do sistema público de ensino, o qual se encontra esmagado pelas demandas sociais que são exigidas pela sociedade capitalista e pelos cortes de recursos para as instituições de ensino. Tudo isso caracteriza de forma clara, a realidade instaurada pelo “neoliberalismo”, onde “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, ficando constatado também a “mercantilização da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

Uma forma de sociedade respaldada nesses ideais que obstaculizam o processo de humanização dos indivíduos, acaba por transformar os espaços educacionais em “shopping centers”, onde a lógica que impera é a de mercado, isto é, extração de lucro e reprodução ideológica (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

Com isso, a “especificidade da educação”, que para Saviani (2013b, p.22) deveria estar

pautada em “conhecimentos, ideias, valores, conceitos, atitudes, hábitos, símbolos”, isto é, embasada em aspectos essenciais à formação “dos indivíduos singulares” de forma humanizada, intencional e consciente, está, por outro lado, a partir da atual conjuntura social, pautada nas necessidades e ideologia voltadas à manutenção de uma pequena parte da população no poder, isto é, respaldada em uma educação produtora e mantenedora da lógica do capital e de seus detentores.

A partir de uma análise histórica, Segundo Mészáros (2008), a instituição escola há muito serve diretamente aos interesses da sociedade capitalista. Esse propósito, está marcado tanto pelo papel da escola em fornecer conhecimento e mão-de-obra necessária para movimentar a máquina capitalista, como também para engendrar e transmitir valores que legitimem os interesses da classe dominante, seja na forma de dominação dos processos de ensino-aprendizagem, seja na forma de uma dominação estrutural hierarquizada a partir de relações de poder que colocam o outro em um processo de submissão violenta.

Os pensadores da classe dominante, desde o início, culpabilizavam a classe trabalhadora por sua própria situação de pobreza. Esta situação, para eles, representava nada mais que o relaxamento disciplinar e a deturpação dos hábitos das pessoas, sendo que todos que passavam por isto e, aí se mantinham, pelo fato de não gostarem de trabalhar, desfrutando somente dos vícios e da ociosidade mundana. Para que trabalhassem e gerassem o lucro necessário, tornar-se-ia necessário a criação de leis que fossem contra tais deturpações mundanas (MÉSZÁROS, 2008).

Esses ideólogos, a favor da manutenção das relações capitalistas, propunham a criação de escolas profissionalizantes para os filhos dos menos favorecidos, de forma a convencê-los de que suas intenções eram as melhores possíveis. Contudo, no geral, o que se verificou foi a efetivação de relações de poder caracterizadas pela dominação, impostas de forma brutal e violenta, no início da sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 2008).

Os interesses da classe dominante sempre permaneciam intactos e, mesmo as mais “nobres utopias educacionais”, como afirma Mészáros (2008), eram formuladas a favor da manutenção e perpetuação do domínio capitalista, como única possibilidade de construção social e, consequentemente, desenvolvimento dos seres humanos.

Portanto ao se alcançar o nível mais desenvolvido dessa sociedade, isto é, quanto mais avançada à sociedade de classes, de acordo com Mészáros (2008, p.80),

[...] mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesmo e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para

a perpetuação da sociedade de mercadorias.

Enfim, observa-se que, em todas as instâncias, inclusive na escola, o sistema capitalista, a partir de relações pautadas em ideologias e práticas reais e efetivas de alienação, busca manter-se como a única e última forma de estrutura social possível, desenvolvendo na maioria da população uma consciência pautada em tendências alienadas e alienantes. Essa forma de consciência, formatada de forma fragmentada, que não consegue sair das particularidades imediatas, torna possível o poder de manutenção do controle social nas mãos de uma pequena parcela de seres humanos, a elite capitalista que encontra-se no poder, a qual, por meio da extração da mais-valia e, conseqüentemente, obtenção do “lucro”, forjado na exploração da força de trabalho da grande massa, gozam do privilégio de apropriação das formas mais elevadas de produção do gênero humano, relegando à maioria da população apenas as condições mínimas para a manutenção da sua sobrevivência.

Diante das questões levantadas acima e acreditando na importância do enfrentamento das relações alienadas e alienantes, tomando a escola como espaço de contradições, que pode contribuir nesse processo²³, torna-se fundamental, portanto, construir junto aos participantes da escola, protagonizados pelos professores, as condições de efetivação de uma escola-comunidade (VIOTTO FILHO, 2014).

Para o autor, a escola atual, pensada e organizada pelos educadores como escola-comunidade, deverá ser pautada por “valores axiológicos positivos, próprios de uma integração social consciente, pois somente nessa condição, é que o próprio homem, como totalidade social, poderá avançar em seu desenvolvimento e atingir o humano-genérico” (VIOTTO FILHO, 2014, p.75).

Para que isso ocorra, há que se construir coletivamente, a partir e de dentro da escola atual, as condições objetivas para que os educadores possam orientar os seus estudantes e demais sujeitos participantes da escola, numa direção ativa e não alienada, para que internalizem e desenvolvam afetiva-cognitivamente as várias habilidades/capacidades impregnadas em objetos culturais essenciais tais como os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, dentre outros objetos humano-genéricos, para que suas consciências sejam construídas, ampliadas e complexificadas a partir de mediações carregadas de sistemas conceituais valorativos humano-genéricos os mais desenvolvidos possíveis nesse momento

²³ Já que, como apresentado no início da presente subseção, tendo em vista as contradições inerentes a realidade, existem possibilidades de enfrentamento dessas condições alienadas e alienantes dentro da própria escola.

histórico (VIOTTO FILHO, 2014).

Há que ser posto em evidência que, mesmo imersos em condições alienadas e alienantes diuturnamente, os professores podem, a partir de um processo de formação inicial ou continuada carregado de conteúdos valorativos diferenciados pautados nos conhecimentos mais elaborados e valores humano-genéricos qualitativamente superiores, desenvolverem suas consciências em uma direção menos alienada, pois, não podemos afirmar categoricamente que as tendências alienadas e alienantes são absolutas e irreparáveis, como já vimos discutindo na presente tese. Novamente, tomando as categorias da dialética contradição e movimento, devemos considerar que existem níveis diferenciados de alienação, portanto, mesmo que um indivíduo tenha que se submeter às condições alienadas inerentes ao metabolismo capitalista em seu cotidiano, por exemplo, vender sua força de trabalho em troca de um salário, condição indispensável à manutenção da vida na atualidade, este mesmo indivíduo pode se tornar consciente de tais mazelas e engendrar possibilidades diferenciadas de humanização, ou seja, constituir-se e efetivar em sua atuação condições humanizadoras de desenvolvimento, contribuindo, assim, com o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes capitalistas, consequentemente, possibilitando a construção de consciências e de sua própria, menos alienadas.

Torna-se importante lembrar Paro (2000) quando afirma que parece haver poucas possibilidades de o Estado (nas mãos dos capitalistas) empregar esforços na direção da democratização do saber, sobretudo nas escolas públicas, sem que esse processo seja compelido e alavancado pela sociedade civil e no âmbito da unidade escolar, ou seja, os sujeitos participantes da escola, apoiados em movimentos sociais em defesa da escola, deverão se organizar e protagonizar esse processo de construção da escola-comunidade, desde a defesa de seus direitos, bem como a partir de práticas educativas humanizadoras, como defende Viotto Filho (2014).

Viotto Filho (2014) finaliza suas reflexões afirmando que a escola-comunidade, como possibilidade de transformação da escola atual, deverá ser um espaço estruturado e organizado onde educadores e educandos tenham voz para se manifestar de forma livre e autêntica, não limitados às imposições da estrutura burocrática, sendo que essa escola, ao ser reconhecida pelos seus sujeitos como escola-comunidade, tornar-se-á espaço de vida significativa e de atividade vital.

Enfim, mesmo sabendo que a escola na atual estrutura social reproduz a ideologia da classe dominante, sabemos também, a partir da lógica dialética, que no seu interior manifestam-se contradições e que essa mesma escola que reproduz a alienação poderá estar permeada por

processos humanizadores. Então, pela via da possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tomando como via práticas educativas que tenham como objetivo uma ação intencional e direta na construção da segunda natureza humana em suas máximas possibilidades em cada indivíduo singular, como apregoa a Pedagogia histórico-crítica, vislumbramos as possibilidades para o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes a partir de processos educativos pautados em um desenvolvimento humano verdadeiramente emancipatório.

3.3.2 O lema “aprender a aprender” enquanto lógica prático-teórica da produção e reprodução da alienação dentro das escolas

Principiamos nossa discussão destacando que a origem do termo “aprender a aprender” pauta-se numa concepção pedagógica que se embasou nos constructos teóricos de desenvolvimento humano realizados, sobretudo, por Jean Piaget (1896-1980), em sua teoria psicológica conhecida como “epistemologia genética”. Ele, a partir disso, é considerado o pai do construtivismo²⁴, concepção pedagógica que vem influenciando a educação brasileira desde os primórdios do século XX, sob o aporte do movimento Escolanovista, surgido com o intuito de superação da proposta educacional tradicional que imperava até então (FACCI, 2012). De acordo com Facci (2012, p. 122),

Piaget (1978, p.225) afirma que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar se desenvolver depois da escola” Ele dá sustentação científica à escola ativa (FERREIRO, 2001; PARRAT-DAYAN & TRYPHON, 1998, VASCONCELOS, 1996), pregando o respeito à atividade do aluno, defendendo a importância da cooperação e da solidariedade, da autonomia e do trabalho em grupo.

Considerando as reflexões de Saviani (1991), tal lema desloca o eixo do processo educacional do plano lógico para o psicológico, dando ênfase aos métodos de construção do psiquismo, deixando em um plano secundário os conhecimentos e conteúdos já construídos pelos seres humanos, tirando o professor do centro do processo e colocando tal papel central no aluno, focando no interesse pessoal e não no esforço repetitivo intelectual, passando da disciplina para a característica espontaneísta do processo educativo.

²⁴ Concepção pedagógica gestada no bojo das discussões psicológicas piagetianas.

Em um mesmo caminho, de acordo com Duarte (2001), esta característica pedagógica espontaneísta pautado no lema “aprender a aprender” que se apresenta na educação escolar atual permeia a formação e atuação dos professores, apresentando quatro aspectos valorativos essenciais nesse processo,

1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança e 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios (DUARTE, 2001, p.37).

Tal afirmativa pode ser verificada, por exemplo, quando analisamos o Relatório para a Unesco, produzido em 2010, sobre os quatro pilares que deverão sustentar a educação no século XXI,

A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. - Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: **aprender a aprender**, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. - Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. - Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. - Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. - No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, et al., 2010).

Ou seja, torna-se papel das “futuras” reformas educacionais retirarem, ainda mais, o foco da busca por uma educação pautada em um processo que trabalhe com os conhecimentos mais elaborados, de forma direta e intencional, enfatizando e institucionalizando programas que

valorizem o espontaneísmo e os conhecimentos cotidianos em-si, sob a falsa máscara de que isso é caminho para a autonomia e liberdade dos estudantes.

Consideramos importante fazer essa reflexão, pois, a difusão do citado lema e sua efetiva aplicação na escola, tendo em vista a organização e orientação em relação a brincadeira de papéis sociais, por exemplo, configura-se como uma situação que alimenta a ideologia dominante, efetivando a construção de tendências alienadas e alienantes no plano do psiquismo infantil, a partir da reprodução do senso comum, do cotidiano em-si, valorizando conhecimentos superficiais e, até mesmo, falseadores da realidade, além do fato de construir possibilidades educativas nas quais o indivíduo aprende por si só. Sendo assim, são atividades que retiram da escola e dos professores a tarefa de socialização do conhecimento sistematizados, cerceando as possibilidades dos estudantes de acesso aos conteúdos não-cotidianos, às objetivações para-si, mantendo-os na esfera das relações e condições alienadas e alienantes de desenvolvimento de suas consciências (HELLER, 1977).

3.3.3 O lema “aprender a aprender” na educação infantil a partir da pedagogia “anti-escolar”

Ao fazermos uma análise breve da história da educação infantil, podemos observar que sua compreensão se dá de inúmeras formas, o que a leva a uma certa falta de identidade, hora como equipamento de caráter assistencialista do estado, como as creches que assumem a função de depósito de crianças a serem assistidas, hora entendida como estratégia de combate à pobreza, proporcionando o mínimo de condições de alimentação e cuidado das crianças. Por outro lado, entendida enquanto forma de prevenção ao atual fracasso escolar, ou seja, como forma de preparação ou antecipação do ensino fundamental (PASQUALINI, 2011).

Assim, em um contexto geral, tendo em vista as condições em que se apresenta a educação escolar desde o início do século XX, Arce (2012) afirma que a educação infantil na atualidade assume como pilar central a dita concepção pedagógica construtivista, respaldada, assim, no lema “aprender a aprender”, como foi discutido no item anterior.

Apreendemos, desta feita, que o que impera na educação infantil hoje, sob tal base construtivista, pode ser denominada como “Pedagogia da Infância”, que, ainda de acordo com Arce (2012), pode ser considerada uma pedagogia que assume uma característica “anti-escolar”. De acordo com a autora, esta perspectiva tem encantado e seduzido vários educadores mundo a fora, inclusive os brasileiros, sendo que esta atração se dá pelo fato dessa proposta unir ideias que são contrárias a uma atuação pedagógica direta e intencional a qual a educação

escolar como um todo deveria possuir, facilitando, assim, o trabalho a ser realizado em tal nível educacional.

Dentre as ideias permeadas por tal pedagogia, dentro da linha construtivista “aprender a aprender”, destaca-se que,

O foco do trabalho educativo está na aprendizagem provinda das construções individuais; a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos; o princípio de que o lúdico, isto é, [entendido como] o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa; a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue; a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro; a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha (ARCE, 2012, p.136).

Essa concepção pedagógica toma como discurso principal a necessidade de desvincular a educação infantil como parte integrante da educação básica escolar no que tange a ideia do ato de ensino em tal nível, por ser algo inviável e prejudicial, retirando, conseqüentemente, a imagem do professor como um indivíduo responsável e necessário na transmissão de conhecimentos às crianças de 0 a 5 anos (ARCE, 2012).

Os programas referentes à educação infantil, sob tal ótica, devem ter como primazia a ludicidade, de um ponto de vista que impera o prazer das atividades que as crianças irão realizar de forma espontânea. Sendo assim, nesta concepção, o lúdico acaba sendo assumido enquanto e somente sinônimo de prazer, pois as brincadeiras realizadas de forma espontânea pela criança devem ser consideradas enquanto um escudo contra os processos de escolarização que tornariam monótona esta realidade, e acabaria, por consequência, com a “criatividade” e a “liberdade” imperativas na infância (ARCE, 2012).

Observemos algumas dessas situações a partir dos dados obtidos quando do processo de observação sistemático realizado durante cinco dias na escola em que foi realizada a pesquisa:

Quadro 7 - Episódio 5: A presença de momentos de brincadeiras espontâneas na rotina das crianças e a inexistência de brincadeiras de papéis sociais minimamente organizadas pelo professor.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Durante a realização das observações sistemáticas dos cinco dias de aulas regulares da classe de pré-2 participante da pesquisa, evidenciou-se momentos nos quais as crianças realizavam de forma espontânea atividades de brincadeira as mais diversas; como no dia do brinquedo, dia no qual cada criança podia levar à escola um brinquedo e durante certo momento da aula, brincar de forma espontânea com tal objeto; momento de utilização do parquinho da escola, no qual as crianças também realizavam atividades espontâneas em tal espaço; e o momento da quadra, que também eram realizados momentos de atividades espontâneas.

CENA: A inexistência de momentos com brincadeira de papéis sociais organizadas e mediadas pelo professor e a presença de momento de atividades lúdicas espontâneas.

Cenário um (Observação sistemática da Aula do dia 20/03) - 1) Estrutura/conteúdos da aula: - Oração, Ajudantes, Roda, história, músicas, Atividades (1ª números; 2ª desenhar uma coisa dentro do círculo e pintar (indicar número 1 ao final do desenho), 3ª professora explica a lição de casa; 4ª projeto sobre identidade pessoal (desenho para pintar) (vai ter altura, peso e idade)), **Dia do brinquedo (brincar de forma espontânea com tal objeto)**. 2) Estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas: **Momento do brinquedo (eles vão brincar com os brinquedos que levaram para a escola), as crianças que não tinham brinquedo, a professora disponibilizava alguns para eles escolhessem e brincassem. Antes de começar a professora orienta que eles não podem brigar e é para dividir os brinquedos. Brinquedos: 5 meninos com carrinhos; 4 meninos com bonecos de heróis; 9 meninas com bonecas com formato de bebês.** 3) Relações interpessoais mantidas durante a aula entre estudantes – estudantes, estudantes – professor e estudantes – pesquisador: **Eles emprestam os brinquedos uns para os outros com certa dificuldade. Os meninos que estão com os bonecos de heróis e os carrinhos ficam brincando entre si, alguns deles me envolvem na brincadeira fingindo estarem jogando teias de aranha e eu participo (pesquisador).** 4) Ações/comportamentos e falas das crianças diante dos conteúdos apresentados: **Hora do brincar: as meninas brincam de cuidar de suas “filhinhas” e os meninos com carrinhos e bonecos de heróis. Alguns meninos brincam de “lutinha” imaginária com os bonecos. Os que estão com os carrinhos, ficam os empurrando pelo chão, como se estivessem em uma estrada, fazendo o som da derrapagem dos carros. Uma menina fala: cada um com o seu brinquedo. As meninas dão comidinha para as bonecas, arrumam os cabelos delas, escovam os dentes. Uma aluna começa a brincar de “pato-ganso” (quando um grupo de 15 crianças (meninos e meninas) brincam juntos. Começam a cantar uma das músicas que haviam cantado no início da aula. Pergunto (pesquisador) para uma aluna do que ela está brincando (ela está com uma boneca), ela diz “mamãe e filhinha”. Eles investem em começar a brincar de “escolinha”, mas a atividade não acontece. Alguns meninos dizem que estão brincando de super-heróis, capitão América, homem aranha... 4 crianças brincam sozinhas, sem interagir com ninguém (total de 22). Uma criança brinca de corrida de fórmula 1 (coloca um boneco em cima de um caminhão de brinquedo e diz que ele é piloto de fórmula 1) e diz “ele ganhou a medalha de ouro”. 8 meninas começam a brincar de escolinha. Uma que está de óculos assume o papel de professora e fica sentada na carteira, organizando os seus “alunos” (as crianças brincam de serem alunos). A “professora” quando não é ouvida, grita com os alunos para prestarem atenção. Surge uma segunda professora, uma delas diz para os alunos “vamos escolher uma musiquinha”. A professora diz para um aluno que ele ia ficar de castigo ao não se comportar corretamente durante a atividade. Uma das professoras da brincadeira pergunta para a outra “meu nome é pro?”, a outra responde “é Fani” (nome fictício da professora da sala). Todo o momento uma das professoras da brincadeira manda os alunos ficarem em seu lugar. Começam a cantar as musiquinhas. Uma menina começa a brincar com um carrinho sozinha. Um menino começa a pentear o cabelo das pessoas e das bonecas. Outra menina começa a brincar com um super-herói.**

Cenário dois (Observação sistemática da Aula do dia 21/03) - 1) Estrutura/conteúdos da aula: Perguntei para a professora se as crianças haviam feito alguma atividade relacionada a brincadeiras e **ela me falou que neste dia os levou até quadra para brincarem. Atividades realizadas: arranca rabo; Alerta; e o mestre mandou (disse-me que eles já sabiam**

realizar as atividades por si mesmos, só disponibilizou os materiais). 4) Ações/comportamentos e falas das crianças diante dos conteúdos apresentados: A professora relatou que houve apenas um momento no qual dois estudantes brigaram pela bola e ela teve que intervir.

Cenário três (Observação sistemática da Aula do dia 24/03) - 1) Estrutura/conteúdos da aula: 1-oração 2-ajudantes 3-roda de combinados 4-chamadinha (11 meninos e 9 meninas) 5-história “João e o pé de feijão” 6-músicas 7-Atividades (1ª atividade com a vogal i – pintar os desenhos que começam com i e circular as palavras que começam com i; 2ª atividade – escrever os nomes dos amigos da sala que tenham a letra i; **brincar de montar o alfabeto**) 8-lanche 9-**parquinho**. 2) Estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas: Parquinho: **eles estão brincando no parquinho e os meninos que quiserem podem chutar bola. Eles brincam de forma espontânea.** 4) Ações/comportamentos e falas das crianças diante dos conteúdos apresentados: A professora diz que vai falar as regras do parquinho e uma menina começa a dizer quais são, sem a autorização da professora. **Um menino pergunta se eu quero jogar bola com eles (só meninos jogam). 4 meninos ficam com a bola jogando futebol, o mesmo menino diz que quer ser o juiz. Três meninos são os jogadores. Menina: “a gente brinca no trepa-trepa de escalador”. Um menino começa a cantar quando estão escalando e as outras crianças começam a acompanhá-lo na cantoria. Aluna: “Tio (nome do Pesquisador), não deixa ninguém pular do alto do trepa-trepa pra não machucar”. Duas meninas brincavam de polícia e ladrão dentro de uma casinha que tem no parque. Eles começam a brincar de polícia e ladrão (alguns meninos e meninas). Os policiais correm atrás dos ladrões e quando os pegam levam para a casinha que é a delegacia. Aluno diz: nossa que medo dos ladrão. Um menino sai gritando “o ladrão tá fugindo”, indicando para outra criança, que saiu correndo e quando o pega o joga no chão de maneira ríspida e depois leva para a “prisão”. Eles ficam brincando de polícia e ladrão a maior parte do tempo. Uma menina diz que é gostoso descer no escorregador porque “bate um ventinho” (estava muito calor neste dia). - A casinha é a delegacia e quem é pego tem que estar dentro dela (ficar preso). Um aluno diz que é o chefão (delegado), pergunto o que o chefão faz, ele “chefão faz os empregados fazerem o que ele manda”. Aparece um detetive na brincadeira. Eles fingem estar trancando os amigos dentro da cadeia. A atividade polícia e ladrão continua durante todo o parque, mesmo eles indo brincar em outros brinquedos, eles ficam conversando sobre quem é quem dentro da brincadeira.**

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Como verificamos, as atividades de brincadeira se resumiam nas crianças, realizadas por ela mesmas e de forma espontânea aquilo que lhes convinha e durante os momentos disponibilizados para tais atividades. Esse fato, que demonstra uma falta de sistematização e percepção desse importante momento de brincadeira de papéis sociais, que era minimamente organizado, somente para garantir a manifestação espontânea das crianças, reconhecendo a importância da atividade livre e lúdica para a aprendizagem da criança pré-escolar, na busca do aprender a aprender por si mesma, apregoa, portanto, uma perspectiva “anti-escolar” em que as crianças mantêm-se à sua própria sorte nos momentos disponibilizados a atividades lúdicas.

Diante do exposto, alguns questionamentos se colocam contra tal ideário, quais sejam: “É possível haver educação sem ensino?”, vez que os pensadores de tal perspectiva assumem tal lema enquanto uma teoria pedagógica; “Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a apropriação e objetivação dos conhecimentos humanos sistematizados por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras, como, por exemplo, um clube?”, na qual a criança realizaria, da mesma forma, atividades espontâneas e divertidas; “não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto?”, ou seja, não seria instaurada um paradoxo impossível de ser superado? (ARCE, 2012, p.139).

Portanto, há que se considerar que tal perspectiva educacional, pautada no lema construtivista “aprender a aprender”, estaria contribuindo diretamente com o processo de efetivação das tendências alienadas e alienantes capitalistas nas atividades a serem realizadas pelas crianças em nível pré-escolar. Pois, tomadas pela espontaneidade em uma brincadeira de papéis sociais, por exemplo, seria exposta às crianças uma arma importante ao metabolismo capitalista para inculcar, desde a mais tenra idade, tendo em vista a importância de tal atividade ao processo de desenvolvimento psicológico infantil, valores, hábitos, conhecimentos e etc., que coadunam com os princípios alienados e alienantes presentes nas relações sociais capitalistas, necessárias para a sua manutenção e reprodução.

Assim sendo, considerando o movimento dialético e a contradição da realidade, há que se construir possibilidades pedagógicas humanizadoras com a brincadeira de papéis sociais que busquem o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que subjazem os modelos de relações sociais reconstruídos pelas crianças, pois, é nesta atividade que estão postas as possibilidades de efetivação das mudanças mais importantes na consciência e personalidade do indivíduo que encontra-se na situação social de desenvolvimento referente ao período da infância pré-escolar.

3.3.4 A prática pedagógica histórico-crítica enquanto prática revolucionária

Para entender se uma prática pedagógica contribui, de fato, com a transformação qualitativa da sociedade e dos indivíduos que a constituem, é necessário analisá-la em sua essência, levando em consideração os aspectos históricos que envolvem sua estrutura e dinâmica. Neste caminho, acreditamos que a Pedagogia Histórico-crítica é a que melhor expressa, atualmente, as condições para tal reflexão, prática e transformação, sendo assim,

apresentaremos os pressupostos fundamentais que a orientam, com objetivo de evidenciar uma prática pedagógica que contribua para com uma educação efetivamente emancipatória.

A Pedagogia Histórico-crítica começou a ser gerada teoricamente no final da década de 1970, a partir de discussões realizadas na primeira turma de doutorado formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1979, avançando em suas discussões e sistematização a partir do texto “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”, publicado em 1982. Neste texto está integrada a obra “Escola e democracia” de Dermeval Saviani, na qual foram abordadas quais são as principais concepções pedagógicas e suas contribuições e limitações para o campo da educação. Propõe, a partir daí, uma pedagogia que incorpora e supera os elementos existentes nas escolas tradicional e nova (MARSIGLIA, 2011a).

De acordo com Saviani (2013b, p. 55-56), a pedagogia proposta assume que,

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará emprenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Como ficou evidente, tal perspectiva se compromete com um projeto educativo revolucionário, tendo como base uma visão de ser humano e sua relação com o trabalho pautado nos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico e Dialético. Assim sendo, considera que os homens se desenvolvem a partir da relação que mantém com a natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades (trabalho vital). Ao modificar a natureza, os homens modificam, também, a si mesmos, pois para operar no trabalho é necessário antecipar mentalmente as finalidades que serão alcançadas em suas ações. Nesse processo dialético de transformação da natureza e de si mesmos, se dá o processo de constituição do mundo especificamente humano, isto é, o mundo da cultura (SAVIANI, 2013b).

Nesse sentido o trabalho humano pode ser considerado tanto trabalho material, quanto, trabalho não material, isto é, produz, ao mesmo tempo, bens materiais para garantia da subsistência humana, quanto, ideias, valores e etc.. É no âmbito do trabalho não material que está a Educação. A ela cabe a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos etc., aspectos

estes que contribuem diretamente para com a constituição da segunda natureza dos indivíduos, ou seja, a natureza especificamente humana (SAVIANI, 2013b).

Sendo assim,

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013b, p.13).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, o trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por determinados fins, qual seja, desenvolver a humanidade historicamente produzida em cada indivíduo singular, sendo ela, então, responsável direta pela humanização dos seres humanos. Sendo assim, diferencia-se de formas espontâneas de educação, que também são determinados por certos fins, contudo, não se preocupam com a necessidade de uma atividade que produza, direta e intencionalmente, estes fins, além de engendrarem dicotomias que prejudicam o ato educacional (DUARTE, 1996).

À educação escolar cabe, portanto, o papel de transmissão de conteúdos que levem os indivíduos a compreenderem e participarem da sociedade em que vivem de forma crítica. Para isso, considera o diálogo entre professores e educandos, o respeito em relação ao desenvolvimento psicológico dos alunos e a superação do senso-comum, como os pontos fundamentais do processo educativo. Isso nos leva a entender que o conhecimento trazido de fora pelos alunos também se faz importante, contudo, somente como ponto de partida. No ponto de chegada espera-se que os alunos ascendam à expressão elaborada, sistemática, dos conhecimentos mais elaborados (SAVIANI, 2013b).

Para que tal objetivo seja alcançado, fica evidente que os conhecimentos a serem transmitidos pelos professores no ato educativo, apresentam um grau maior de complexificação que a apreciação da realidade pautada no senso-comum. É importante salientar que o conhecimento cotidiano, ou, de senso-comum, está implícito no conhecimento erudito, correspondendo à expressão aparente, superficial, heterogênea, pragmática da realidade. Já os conhecimentos sistematizados são aqueles que estão para além do cotidiano, correspondendo à apreciação da essência dos fenômenos postos na realidade objetiva, sendo assim, apresentam um alto grau de abstração e sistematização, sendo muito mais difíceis de serem construídos e apropriados.

Nesse caminho, a escola deve socializar o conhecimento mais elaborado, sistematizado, ou seja, deve trabalhar com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, tomados em suas expressões mais elevadas (SAVIANI, 2013b) e, nessa direção histórico-crítica, como

defende Viotto Filho (2014, p.76), a “escola, mesmo sob as condições do sistema capitalista, poderá contribuir para a superação de valores individualistas e para a construção de sujeitos que tenham consciência do nós”. Esclarece o autor que essa forma de consciência histórico-crítica, a ser desenvolvida na escola-comunidade será “uma consciência que tenha condições de avaliar criticamente a realidade, reprimir características e aspectos particulares, individualistas e alienados que distanciam o sujeito da genericidade” (VIOTTO FILHO, 2014, p.76).

A prática pedagógica histórico-crítica assume, assim, em relação ao método de ensino, cinco momentos dialeticamente interdependentes que permeiam o ato educacional, quais sejam, prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social requalificada (MARTINS, 2016). A autora frisa que tais momentos, em suas articulações dinâmicas entre ensino e aprendizagem, referem-se à organização lógica do ensino, expressando-se, desta feita, como abstrações a orientarem as ações concretas da realidade, não sendo, portanto, procedimentos didáticos, o que romperia com um constructo pedagógico pautado no materialismo histórico e dialético.

Como pôde ser observado, a prática social deve ser assumida como ponto de partida e ponto de chegada, sendo ela o substrato real em que são efetivados os processos lógico-abstratos de problematização, instrumentalização e catarse, atos de pensamento que possibilitam uma percepção e compreensão mediata daquilo que é captado de forma imediata pelos órgãos sensitivos (MARTINS, 2016; SAVIANI, 1991).

Tomar a prática social como ponto de partida e chegada do ato de ensino, remete-se à uma condição dialética na qual, inicialmente, os alunos apresentam um conhecimento sincrético de determinado conteúdo e o professor apresenta uma síntese, ainda precária, do mesmo conteúdo. Isto quer dizer que, o professor já está apropriado dos níveis mais elaborados do conteúdo tratado, mas, precisa levar em consideração as apropriações em-si que os alunos apresentam. Contudo, esse conhecimento, do ponto de vista do professor, como já fora dito, ainda não é sintético em sua plenitude, pois, além de não existirem conhecimentos absolutos e estanques sobre as coisas, ele ainda não foi colocado a prova do contexto do alunado com os quais irá trabalhar, intentando objetivar neles a expressão mais elaborada de tal conteúdo. Sendo assim, como ponto de partida, o professor deve levar em consideração os conhecimentos que os alunos trazem sobre determinados conteúdos, levando-os, ao final do ato educativo, a uma objetivação qualitativamente superior, a partir das abstrações lógicas do pensamento problematização, instrumentalização e catarse (MARSIGLIA, 2013; SAVIANI, 1991).

A problematização corresponde ao momento em que o professor coloca em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas pelos alunos em relação ao conteúdo que está sendo

trabalhado, questionando, apontando insuficiências e incompletudes, demonstrando os diversos elementos que se interligam em tal realidade estudada e os diversos procedimentos e ações que precisam ser discutidos. Nesse sentido, a problematização deve conduzir o aluno do senso-comum à expressão mais elaborada de tal conhecimento, reestruturando qualitativamente o domínio acerca das questões suscitadas dentro da prática social e evidenciando a importância de tal conhecimento para o seu desenvolvimento, isto é, fazendo-o ter sentido para ele (MARSIGLIA, 2011b; SAVIANI, 1991).

Na instrumentalização, vê-se o momento em que são oferecidos aos alunos os instrumentos culturais produzidos pela humanidade, que irão dar subsídio para a compreensão da prática social em suas implicações mais complexas. Portanto, neste momento, deve ser disponibilizada aos alunos a possibilidade de tomar contato com as expressões mais elaboradas que foram desenvolvidas acerca do conteúdo (livros, obras artísticas, filmes, artigos e etc.). É o momento no qual os alunos irão se apropriar dos instrumentos físicos e psicológicos que irão dar base à sua objetivação, sendo assim se apresenta enquanto momento fundamental de mediação do professor (MARSIGLIA, 2011b; SAVIANI, 1991).

A catarse é o momento no qual vislumbra-se o aluno deixando de ter uma visão parcial e fragmentada do fenômeno e passa a uma compreensão mais qualitativa, complexa e contextual do conteúdo trabalhado. É o momento que expressa a mudança qualitativa no qual o aluno ascende de uma compreensão sincrética de determinado conteúdo à uma compreensão mais sintética, fato que o leva a enxergar o mundo de uma forma diferente da que via anteriormente, isto é, não mais na sua imediatez e pragmatismo, mas sim, em sua complexidade (MARSIGLIA, 2011b; SAVIANI, 1991).

Novamente, retomamos a prática social, agora vista sob a ótica de ponto de chegada do processo de ensino, correspondendo ao momento em que pode ser observado no aluno uma compreensão do conteúdo estudado qualitativamente superior daquela observada no início do processo. Sendo assim, vislumbra-se o aluno evoluindo da síncrese à síntese, estando no caminho para uma compreensão do fenômeno em sua criticidade (MARSIGLIA, 2011b; SAVIANI, 1991). Em síntese,

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2013b, p. 20).

Ou seja, tomando a prática social, por um lado, como base do processo pedagógico, quando a tratamos sob o enfoque da ação educacional, ou, por outro lado, a mesma se coloca como critério de verdade para a averiguação quanto a veracidade do conhecimento produzido em um processo de pesquisa.

Como ficou evidente a partir do exposto, a prática pedagógica histórico-crítica tem por objetivo levar os indivíduos, de forma direta e intencional, às máximas possibilidades de seu desenvolvimento, a partir da apropriação das expressões mais elevadas dos conhecimentos construídos pelos homens. É importante salientar que, em termos dialéticos, tal concepção não desconsidera a teoria colocando em evidência a prática, nem privilegia a prática em detrimento da primeira, pois ambas fazem parte de um mesmo processo, sendo assim, supera a dicotomia existente entre teoria e prática, buscando engendrar uma educação que se efetive a partir de uma práxis efetivamente revolucionária.

3.3.5 A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil

Tendo em vista caracterizar a unidade entre ensino e desenvolvimento infantil, tomando a educação infantil enquanto nível educacional fundamental ao processo de desenvolvimento da consciência da criança, desde que, tais atividades sejam mediadas de forma direta e intencional pelo professor, como afirma Pasqualini (2011), o primeiro ponto a ser defendido é o ensino como elemento fundante da atividade pedagógica do professor na educação infantil.

Como já foi discutido anteriormente, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas não se dá de forma natural e espontânea por meio de processos maturacionais do córtex cerebral, mas sim, encontra-se ligada as condições e possibilidades objetivas da sociedade em que os indivíduos estão inseridos, assim, o processo de desenvolvimento especificamente humano não se dá de outra forma, senão, por processos educativos (PASQUALINI, 2011).

Assim o vínculo entre a criança e a sociedade em que ela está inserida se dá através de atividades que são fundamentais ao processo de constituição de sua consciência e personalidade, ou seja, as atividades dominantes, atividades estas que formam uma unidade com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentro de um determinado período de vida psíquica (PASQUALINI, 2011).

Desta feita, a transição de uma atividade a outra no processo de periodização do desenvolvimento psicológico individual ocorre a partir de mudanças, transformações, saltos

qualitativos, que se efetivam a partir de uma contradição correspondente ao modo de reprodução da vida da criança e as potencialidades que superam este modo de vida dado. Assim, ocorre a mudança de atividade, representando um novo estágio de desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 2006b).

Essas primeiras constatações influem diretamente na atuação do professor quanto à organização de sua atividade de ensino, pois como afirma Pasqualini (2011, p. 69),

Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso organizar sua atividade [...]. Logo, fica evidente a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança [...].”

Assim sendo, o fim a ser alcançado pela educação escolar infantil deve estar pautado na tarefa do professor em fazer com que a criança se aproprie do patrimônio cultural construído historicamente pelo conjunto dos seres humanos como condicionante ao processo de desenvolvimento infantil (PASQUALINI, 2011).

O professor de educação infantil não deve, portanto, ‘seguir as crianças’, mas dirigir o processo educativo. Deve ensinar, entendendo-se por ensino toda intervenção intencional e consciente do educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico (PASQUALINI, 2011, p.87).

Assim sendo, como condição ao processo de apropriação pelas crianças da cultura humana em âmbito escolar, o professor precisa, em primeira instância, organizar de forma intencional a atividade a ser realizada, explicitando os traços da atividade humana com os objetos culturais materiais e simbólicos. Precisa realizar sua prática pedagógica levando em consideração as atividades dominantes que guiam o desenvolvimento das crianças em determinadas períodos psicológicos, qualificando, sobremaneira, a forma como os conteúdos escolares serão apropriados pelas crianças (PASQUALINI, 2011).

Além disso, o professor na educação infantil precisa criar as condições para a superação paulatina das funções psicológicas elementares em direção à constituição das funções psíquicas superiores, inserindo em sua atividade pedagógica os conteúdos científicos, garantindo assim o desenvolvimento pela criança de pseudoconceitos em suas máximas possibilidades (PASQUALINI, 2011).

Assim, em segunda instância, o professor precisa ter clareza quanto as possibilidades de ação pedagógica intencional que poderão ser realizadas durante o ato educativo, ou seja, assumir como lógica da prática social educativa as abstrações do pensamento que se expressam na problematização, instrumentalização e catarse.

O que nos leva à necessidade de explicitação dessas nuances e lógica dentro do processo interventivo-formativo efetivado em nossa pesquisa. Esclarecemos que por uma necessidade meramente didática, dividiremos a apresentação dos dados em dois momentos. Um que demonstrará a prática social em seu ponto de partida e chegada da prática educativa realizada por nós com a brincadeira de papéis sociais (sob a base das características discutidas até aqui), demonstrados a partir da exposição dos dados dos dois primeiros momentos interventivos (que tiveram como objetivo essa apreciação inicial da prática social) e o último momento interventivo (que teve como objetivo uma análise do processo de evolução da prática social em seu ponto de chegada; e um outro no qual buscaremos apresentar, também a partir da prática social, ações ludo-pedagógicas as quais poderão ser vislumbradas de um ponto de vista lógico-abstrato os momentos de problematização, instrumentalização e catarse do processo educativo efetivado.

Quadro 8 - Episódio 6: A prática social tomada em seu ponto de partida e chegada dentro do ato educativo com a brincadeira de papéis sociais.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Esclarecemos que o ato educativo se efetiva dentro de uma mesma prática social, ou seja, não há como dividir tais momentos de forma meramente metodológica em procedimentos didáticos. Como discutido pelo Materialismo Histórico e dialético e pela própria Pedagogia Histórico-crítica, há que ser assumido uma postura analítica dialética da prática social que se efetiva processualmente pautada na contradição posta na superação do velho pelo novo, novo este em uma forma qualitativamente superior do que aquela que se dava no início de dito processo, ou seja, poderíamos apresentar aqui o ponto de partida e de chegada da prática social a partir de uma análise mais geral calcada nos dezoito momentos interventivos, poderíamos demonstrar, também, uma análise da prática social em seu ponto de partida e chegada a partir de um conjunto de momentos interventivos caracterizados por um mesmo tema, poderíamos, ainda, demonstrar a prática social em seu ponto de partida e chegada em um único momento interventivo; e dentro de todas essas situações, apresentar os aspectos problematizadores, instrumentalizadores e catárticos... Para efeito de análise, demonstraremos a prática social em seu ponto de partida e chegada fazendo uma exposição, primeiramente, do processo interventivo analisado a partir das duas primeiras intervenções em relação com a última, para que possamos observar o processo de evolução da intervenção de modo geral (CENA UM). Depois, apresentaremos cenas que demonstrarão, também, a prática social do ponto de partida ao ponto de chegada, revelando os aspectos problematizadores, instrumentalizadores e catárticos a partir da especificidade de determinados temas que apresentam com maior relevância esses aspectos (CENA DOIS).

CENA UM – Prática social inicial e final do processo interventivo como um todo.

Cenário um - Intervenção um - (prática social inicial) - Interventora: “Quem gosta de brincar?” - Todas as crianças levantaram a mão e disseram “Eu”. Uma criança: “Eu gosto de brincar com ele, apontando para um amiguinho de sala”. Pesquisador colocou uma caixa colorida fechada no meio do círculo com um chapéu de cowboy em cima. Uma criança levantou para pegar o chapéu. Pesquisador disse para se acalmarem e se sentarem nos seus

lugares para ele explicar a atividade. Eles pareceram ansiosos. Interventora: Já que todo mundo gosta de brincar aqui, o que a gente vai fazer hoje? Uma criança disse que iriam brincar de cowboy, pois tinha um chapéu em cima da caixa. Pesquisador disse que poderiam brincar do que eles quisessem, porém, haviam algumas regras que eles deveriam respeitar. Pesquisador: Eu e a pro (Interventora) trouxemos algumas coisas para vocês brincarem. Uma criança levantou no centro da roda e disse que queria brincar de cavalinho e começou a brincar como se estivesse montado em um cavalo imaginário. Pesquisador: A gente quer que vocês brinquem com as coisas que a gente trouxe, que nem vocês brincam com os brinquedos que vocês trazem para a escola. Mas tem as regras que vocês têm que respeitar, vocês lembram quais as regrinhas? Uma criança vai até o meio da roda e diz: Mas tem que brincar sem brigar - Pesquisador: Então antes da gente começar, vamos entender as regrinhas, a primeira já foi falada, qual é? Crianças: Brigar. Uma criança fala “não mexer nos computadores” (pois estávamos realizando a atividade na sala de computação da escola). Pesquisador a parabeniza e enfatiza essa regra a todos os alunos. Os próprios alunos iam falando e o Pesquisador enfatizando, não pode xingar, não estragar os brinquedos e nem chutar eles. - Interventora: “Pesquisador (Pesquisador), a gente pode inventar brincadeira? Pode usar quantos brinquedos quiser da caixa? Pesquisador responde que sim. Pesquisador pegou a caixa e perguntou: “vamos ver o que tem aqui dentro?” - Todas as crianças saíram dos seus lugares na roda e correram para olhar o que tinha dentro da caixa e começaram a pegar os brinquedos de forma desordenada e empurrando um a outro. Pesquisador: “Voltem para os seus lugares, voltem, voltem” - Interventora: “Mas vocês disseram que não pode empurrar?” Interventora: “Vamos fazer uma brincadeira? Quando o Pesquisador colocar a caixa no centro da roda, vamos brincar de estátua, ninguém pode sair do seu lugar.” Pesquisador colocou a caixa no centro da roda e começou a tirar os brinquedos da caixa e colocá-los no chão. Pesquisador: “Olha o tanto de coisa na caixa”. Algumas crianças se aproximaram para ver os brinquedos. Uma criança pegou o brinquedo e ficou olhando. Pesquisador: “Voltem para os seus lugares, é pra ficar brincando agora?” - As crianças responderam que não. Pesquisador diz: Vamos brincar, então? E eles começam a pegar os brinquedos. Interventor enfatiza que é para dividir os brinquedos. As crianças começaram a brincar com os brinquedos da caixa pela sala de informática. Duas crianças pegam uma bolinha de tênis e dizem que estão brincando de jogar futebol. Pesquisador pergunta que jogador eles são, um dos alunos responde que é o Neymar. Durante um momento eles param de focar na bolinha e começam a chutar uma bola imaginária, depois começam a chutar as pernas um do outro. Um outro aluno coloca um óculos escuro e diz que vai brincar de espião. Dois alunos pegam dois violões em miniatura começam a fazer de conta que estão tocando e falam que são cantores sertanejo, ambos estão com chapéus de cowboy. As meninas sentam todas juntas em roda, enquanto os meninos todos estão em pé realizando atividades que, aparentemente, são mais dinâmicas. Um aluno está com um chapéu e uma lupa de brinquedos e diz que é um detetive, contudo não apresenta características de que está de fato realizando o papel. Interventora chega na roda das meninas e pergunta do que elas estão brincando, elas dizem que é de salão de beleza. Uma menina está em pé e fica pegando materiais coloridos e começa a enfeitar as outras meninas que estão sentadas, à princípio, parece que ela é a dona do salão e as outras são clientes. A interventora começa a brincar com elas e começa a ser enfeitada. (esta atividade já dura cerca de 12 minutos da intervenção). Depois elas começam a se dispersar. Uma criança pega um chapéu de cowboy e começa a realizar movimentos como se estivesse montando um boi. Uma menina pega o telefone que levamos e começa a falar nele como se fosse uma secretária e fica durante um bom tempo no telefone. Um menino pega as serpentinas que as meninas estavam usando para se enfeitar no salão de beleza e começa a andar fazendo movimentos como se estivesse rebolando, quando um outro menino aponta pra ele e dá risada, então ele tira rapidamente a serpentina e as joga no chão, parando

o que estava fazendo. Há um aluno que fica durante toda a intervenção brincando de carrinho. Enquanto dois alunos meninos ficam durante toda a intervenção brincando de futebol. Parece-me que o interesse maior está no papel de ser Neymar e Messi do que de fato chutar ou jogar a bola, pois o jogo se dá de forma aleatória e eles conversam o tempo todo como se fossem tais jogadores. Durante um momento da aula o Pesquisador chega até a aluna que está com o telefone e começa a conversar com ela sobre o que ela estava brincando (secretária). Quando começam a chegar outras alunas. Aí elas dizem que vão brincar de escola. A mesma aluna que era secretária começa a organizar as outras três meninas para que elas se sentassem no chão e depois pega uma cadeira para ficar mais alto que elas afirmando que será a professora, mas a brincadeira acaba rapidamente. Depois a mesma menina (secretária e professora), diz que vai brincar de médico e começa a ajeitar a cadeira para que uma outra menina (sua paciente) deite e ela possa “atendê-la” e começa colocar a mão na cabeça da amiga medindo a febre, mas logo a atividade também acaba. Duas meninas começam a brincar de casinha cuidando de duas bonecas como se fossem suas filhas. Dizem que as cadeiras da sala são o berço das crianças, mas a brincadeira não se dá de forma efetiva, pois a todo momento elas se dispersam para olhar os outros amigos e parecem mais tentar organizar os brinquedos a serem utilizados do que de fato brincar de casinha. Dois meninos e uma menina acham um material que dá para tapar os olhos e começam a brincar de caba-cega, mas sem respeitar, de fato, as regras da atividade. A menina está com os olhos tapados. As crianças demonstram muita dificuldade em brincarem de forma conjunta, sobretudo para dividir os brinquedos durante a brincadeira, chegando, em alguns momentos, a brigarem pelo material. Chegando ao fim da intervenção quase metade dos alunos já estão sentadas nas cadeiras da sala sem realizar nenhuma atividade. As crianças brincaram com todos os brinquedos que tinha na caixa. Pesquisador: “Vamos guardas as coisas na caixa?” Uma criança estava saindo da sala antes da intervenção acabar. Pesquisador: Vamos fazer o círculo de novo. Interventora: “Calma não terminamos ainda a aula, vamos conversar” Interventora: “Vou fechar o olho e quando eu abrir quero ver uma roda bem bonita” Interventora pergunta várias vezes se podia abrir os olhos para as crianças rapidamente se organizarem em círculo, para começar a conversa final da intervenção. Criança: “Abre mais a roda”. Criança: “Pode abrir”. Pesquisador: “O que vocês acharam dessa aula?” Todas as crianças levantaram a mão para poder dizer algo para o Pesquisador, pois uma das regrinhas era não falar junto com todos e esperar sua vez para dar uma opinião. Pesquisador: “Posso perguntar para cada um de vocês, do que vocês brincaram?” - Em sequência da roda, as crianças foram dizendo sobre quais brinquedos brincaram - Criança: Pokémon - Criança: Carrinho - Criança: Detetive - Criança: Carrinho - Criança: Carrinho - Criança: Pokémon - Criança: Boneca e médico - Criança: Boneca - Criança: Mamãe e filhinha – Interventora: “Do que vocês brincaram?” - Criança: Brinquei como eu brinquei na minha casa - Criança: Médica e cobra cega - Criança: Médico - Criança: Médica Criança: Futebol - Criança: Médico - Criança: Cabra cega, bate-bate, espião - Criança: Pizzaiolo. Pesquisador perguntou se gostaram das brincadeiras e se poderia voltar na próxima semana para brincar mais. As crianças responderam que sim. Interventora organizou a fila das crianças todos misturados para voltarem para a sala.

Cenário dois - Intervenção dois - (prática social inicial) - As crianças entram na sala para começar a intervenção e sentaram no círculo. Pesquisador: “Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês, vocês sabem brincar de o mestre mandou?”; Crianças: “Simmm”; Pesquisador: A primeira atividade que a gente vai fazer hoje é: O mestre mandou. Sabe quem vai ser o mestre? Eu. Pesquisador: “Então todo mundo de pé”; As crianças levantaram animadas e saltitando para começar a brincadeira. Pesquisador começou a explicar a atividade com perguntas: “Quem é o mestre?”, “quem vocês têm que obedecer?” “Quero ver se sabem fazer tudo que eu falar, será que sabem?”. Começaram a andar pela sala sob orientação do

interventor e assim a atividade começa. Pesquisador: “O mestre mandou vocês fazerem um policial”. Algumas crianças começaram a imitar sirene da polícia, outras correram de crianças que faziam uma arma com a mão. Pesquisador: “Estátua, nossa vocês estão craques em. O mestre mandou vocês fazerem um motorista”. As crianças começaram a fazer barulho de carro com a boca, imitar uma buzina, correr como se estivesse com as mãos no volante, bater uma nas outras. Todos os alunos estavam participando da atividade. Pesquisador: “Estátua, o mestre mandou vocês fazerem uma pessoa pobre”; As crianças começaram a andar com a cabeça triste, as mãos para trás. Uma criança deitou no chão, Pesquisador perguntou o porquê, ela respondeu que “morre”. Pesquisador: “Por que ela morre?”. Aluno: “Porque elas passam fome”. Pesquisador: “Estátua, agora quero que façam uma pessoa rica” As crianças começaram a pular e gritar demonstrando alegria. Pesquisador: “Porque vocês ficaram felizes?” Criança: “Porque a gente tem dinheiro” Criança: “Uuuu eu tenho dinheiro!!!”. Pesquisador: “Estátua, agora quero que vocês façam um médico”. Algumas crianças começaram a imitar o som da sirene da ambulância com a boca. Outras ficaram sem fazer nada. Pesquisador: “O que o médico faz?”; Criança: “Cuida das pessoas”; Pesquisador: “Estátua, vamos mais um? Quero ver vocês fazerem um bombeiro”; As crianças começaram a imitar o som da sirene do caminhão pipa com a boca e imaginar que estava com a mangueira na mão apagando fogo, fazendo o barulho da água com a boca. Pesquisador: “estátua, agora é difícil, quero ver fazerem um professor”. As crianças não sabiam o que fazer. Pesquisador: O que a professora de vocês faz?”; As crianças começaram a correr pela sala e apontar umas para as outras mandando os outros fazerem a atividade” “vai sentar”. Pesquisador: “Estátua, quero ver fazerem alunos”. Criança: “Ai meu deus do céu”. Criança: fazendo lição; Pesquisador: “Façam um vendedor”. As crianças começaram a vender algo uma para as outras, correrem e gritarem. Parece-me que quando um estudante não sabe o que fazer, eles usam o outro como modelo para a representação. Pesquisador: “Façam um jogador de futebol”; As crianças começaram a chutar o vento e fazer pose de jogador. Jorge cai no chão como se tivesse recebido uma falta. Pesquisador pergunta às meninas porque elas não estão fazendo e elas não responderam nada. Pesquisador: “Quero ver vocês fazerem o presidente”; Jorge começa a apontar o dedo para os colegas da sala, falando como se estivesse mandando eles fazerem coisas, de modo incisivo. Pesquisador: “Estátua, vamos descansar um pouco na estátua, todo mundo levanta e façam um soldado”. As crianças começaram a marchar pela sala e algumas começaram a cantar marcha soldado, Jorge novamente faz uma arma com a mão e finge estar atirando. Pesquisador: “estátua, quero ver fazerem uma mulher”; Os meninos não queriam fazer uma mulher, depois começaram a gritar e fazer voz fina, correr pela sala. Alguns alunos meninos falam que mulher só faz comida, cuida de casa e fica no celular. Pesquisador: “Estátua, quero ver vocês fazerem um homem”. Os meninos começaram a se bater e discutir, as meninas ficaram paradas em volta do Pesquisador. Depois começaram a bater umas nas outras, também. Uma estudante diz que não pode imitar um homem e fica parada. Pesquisador: “Quero ver um círculo bem bonito, posso abrir o olho?”; Crianças: sim; Pesquisador: “Qual a atividade que vamos fazer agora?”; Pesquisador pegou a caixa de brinquedos da intervenção passada e começou a tirar os brinquedos da caixa e disse que as crianças poderiam brincar do que quisessem. Lembrou das regrinhas de não brigar, não chutar o amigo e nem os brinquedos. As crianças pegaram um brinquedo e começaram a brincar com seus amiguinhos de diversas brincadeiras. Alguns brincaram de delegacia, outros futebol com a bola de tênis, outras de modelo com as bonecas, outros não sabiam o que brincar pois não tinham pegado brinquedo ainda. João fala para Jorge ao pegar o telefone na mão “vamos brincar de delegacia?” e ele responde que sim, mas não iniciam a atividade e começam a chutar a bolinha de tênis jogando futebol. Duas meninas pegam as serpentinas coloridas e dizem que vão brincar de mamãe e filhinho. Cristina diz que é a mamãe e Ana é a filha. Joaquim está com o telefone na mão e diz que está falando com a mãe dele. Cerca de

6 meninos continuam brincando com a bolinha de tênis simulando estarem jogando futebol. Fernando está com o chapéu de cowboy e com o violão e diz que está brincando de cowboy e que o violão é uma chave de fenda e que ele ia arrumar as coisas. Romulo está novamente brincando de carrinho (mesma coisa da aula anterior). As meninas estão com as serpentinas no pescoço, como se estivessem arrumadas e uma delas está com a lupa na mão e diz que está brincando de detetive e que está tentando achar uma formiga. Uma criança queria brincar com um brinquedo que o outro estava brincando (Um carrinho) e a outro brigou dizendo que não queria dividir. Interventora disse que o brinquedo pode ser dividido e não precisa brigar por isso. Algumas meninas começaram a brincar de família, mamãe e filhinhas com as bonecas usando as cadeiras como se fosse o berço. Ana dá um nome para a boneca que é sua filhinha, mas no vídeo não dá para ouvir qual era. Duas detetives chamam a Interventora, que está com a câmera de vídeo e mostram que acharam uma formiga morta. Cristina e Ana continuam a brincar de mamãe e filhinha, mas agora estão embaixo das cadeiras e afirmam que ali é a casinha delas. Na casa tem as bonecas, filhinhas que estão dormindo, um violão, um chapéu de cowboy e elas começam a enfeitar a casinha com as serpentinas. Romulo, Joaquim e Gustavo estão com o telefone e tratores em miniatura e dizem que estão brincando de sítio. Gustavo fica no telefone recebendo ligações de pedidos de comida e Joaquim e Romulo brincam com os tratores como se estivessem em uma colheita. De uma hora para outra Gustavo diz “estou ligando para a mãe dele. Interventora pergunta, “Por que?”, Gustavo diz: Porque o Romulo quer falar com ela. Gustavo passa o telefone para Romulo que começa a conversar como se estivesse mesmo falando com a própria mãe e Gustavo começa a dar risada. Cerca de 5 meninos ainda continuam com a bola de futebol. Interventora pergunta para o Cristian do que eles estão brincando e ele fala “de futebol”. Interventora pergunta quem é seu time e ele “Atlético Mineiro”. Amy pega a lupa e outras três meninas estão sentadas nas cadeiras como se fossem pacientes, ela afirma para a interventora que está brincando de médica e começa a fazer de conta que está examinando suas pacientes. Coloca uma das pacientes deitada, juntando mais cadeiras como se fosse uma maca. Cristina e Ana continuam a brincar de casinha embaixo das cadeiras e chamam a interventora para ver como a casa estava enfeitada com as serpentinas. Fernando ainda continua com o chapéu, um óculos escuro e usa o violão como se fosse uma arma agora. E finge estar atirando nas pessoas. Interventora pergunta o que ele está fazendo e ele afirma “matando pessoas”. Romulo e Gustavo continuam com o telefone e dizem que agora estão brincando de corpo de bombeiro. Romulo está com o telefone e finge estar recebendo chamadas de emergência. João e Jorge continuam a jogar futebol e afirmam ao interventor que são o Neymar, quando Jorge diz que também é o Neymar, João fica triste. Cristian começa a falar que tem também é o Messi. Ana e Cristina continuam a brincar de mamãe e filhinha, só que agora uma boneca é a filha. Interventora pergunta se está tudo bem e Ana responde “está tudo bem”. Logo após fala “mas teve um tubarão que mordeu minha filhinha” a interventora pergunta se ela já levou sua filha ao médico e ela “sim, mas tá demorando”. A interventora então fala para elas que em outro espaço da sala onde outras meninas estavam brincando de hospital, que lá tem médico para elas levarem a filhinha. Cristina chama a Amy que é a médica e diz “ela morreu” (a boneca filhinha) e Amy sai dizendo que então não tem mais jeito. Ana continua dizendo que vai deixar a filha no hospital para ela melhorar. As atividades que estão ocorrendo neste momento são o futebol com cerca de 5 meninos, dois grupos de meninas brincando de casinhas, três meninos brincando de corpo de bombeiro e 4 meninas brincando de hospital. Todos estão participando. Interventora pergunta para os meninos que estão brincando de corpo de bombeiro se eles estão recebendo muitas chamadas, Gustavo responde que “sim, estamos trabalhando muito”, logo após pega o telefone e começa a fingir que está conversando, recebendo uma chamada para resgate. Pesquisador está participando da brincadeira de hospital e a médica Amy começa a fazer exames nele. Primeiro na boca e depois começa a

tocar a barriga dele. A médica pega um pedaço de madeira fina, palito de churrasquinho e coloca no braço dele como se fosse uma seringa aplicando remédio, ele finge que está doendo e uma outra paciente o abraça dizendo que já ia parar de doer. Depois pede para o paciente interventor abrir os olhos para que fosse examinado e novamente a boca. Agora, no jogo de futebol, Cristian finge dar um carrinho em João que cai como se tivesse se machucado. Miguel finge ser árbitro e aplica várias vezes o cartão apontando para ele dizendo “expulso”. Cristian coloca a mão no rosto como se estivesse decepcionado e diz “nãooooo”. Cristian que foi expulso vai se sentar numa cadeira como se fosse o banco de reserva. Duas meninas estão sentadas na sala de espera e dizem que demora muito para serem atendidas (no hospital). Fernando agora vira matador de zumbi, ainda usando o violão como arma. Ana diz que agora está brincando de médico, interventora pergunta se ela está esperando para ser atendida e ela diz que não, “eu sou a gata da Amy” (a médica). Charlie, Romulo e Gustavo entram embaixo das carteiras e dizem estar brincando ainda de corpo de bombeiro, contudo Charlie fala para interventora quando ela pergunta quem eles são “Eu sou o papai, o Romulo é meu filho e o Gustavo é o cachorro” e o mesmo começa a latir como um cão. Pesquisador: “Agora é hora de?” As crianças responderam: “Guardar!!!” Todas as crianças começaram a guardar os brinquedos dentro da caixa. Pesquisador: “Todos guardando as coisas dentro da caixa, agora quero ver o círculo de novo, vou fechar o olho, cadê o círculo?”. As crianças começaram a gritar e correr para formarem o círculo. Pesquisador: “Quem gostou das atividades de hoje?”. Todas as crianças levantaram a mão e gritaram “EEEU”. Pesquisador: “Por que que gostaram?”. Criança: Porque a gente brincou. Pesquisador: “Brincou do que?”. Criança: De médico. Criança: de Futebol. Criança: de família, tia, mãe, irmão, filha, pai. Criança: Eu era o Cristiano Ronaldo no futebol. Criança: Eu era o Neymar. Criança: Eu era o Kazin do Corinthians. Pesquisador: “Teve mais brincadeiras além dessas?”. Fernando: Matador de Zumbi. Pesquisador: “Quem brincou de policial?”. Criança: Eu brinquei de policial no mestre mandou. Romulo diz “eu brinquei de bombeiro, o Charlie era o pai, eu era o filho e o Gustavo o cachorro. Pesquisador pergunta: Mas o que o bombeiro faz? Ele responde que apaga o fogo e outra criança diz que salva pessoas e ele diz que fez isso também. Pesquisador: “O que eu pedi pra vocês fazerem no mestre mandou?”. Criança: policial. Criança: mamãe e filhinha. Pesquisador: Quem era a mamãe, filhinha?”. Criança: Eu era a mamãe e a boneca a filhinha”. Pesquisador: “Teve gente que não dividiu o material”. Criança: Abaixou a cabeça como um SIM (Gustavo). Pesquisador: “Semana que vem vamos brincar de novo?”. Crianças: Sim. Pesquisador: “Então vamos fazer a fila pra vocês irem pra sala”.

Cenário três - Intervenção dezoito - (ponto de chegada da prática social) - Interventora: pode abrir os olhos? Formando o círculo com as crianças para iniciarmos a última intervenção. Crianças: sim! Pode! Não! Interventora: vou abrir! Agora eu vou sentar com vocês, dá uma bundinha para trás. Criança: hoje a gente não vai brincar? Pesquisador: vamos! Interventora: olha a bomba, olha a bomba... Crianças e Pesquisador: ooooh, bum!! Interventor: ó, depois da bomba “xi”. Pesquisador: Jorge, cadê o círculo? Assopra a velhinha. Crianças: “xiiii”. Pesquisador: gente, vocês lembram da brincadeira que a gente fez faz muito tempo atrás? Criança: qual? Jorge: no pré I? Pesquisador: não, vocês estavam no pré II já.... Mas a gente fez no pré I também, boa Jorge, verdade! Vocês lembram da brincadeira... Criança: do bambolê? Pesquisador: posso falar? Criança: astronauta. Pesquisador: vou falar bem baixinho... “O mestre mandou”. Crianças: o que? Pesquisador: o mestre mandou... vocês lembram...? Criança: sim. Pesquisador: que a gente fez... cadê o círculo, Jorge? Vocês querem brincar de “o mestre mandou”? Crianças: sim! Pesquisador: olha a bomba. Crianças: ooooh, bum! Pesquisador: a vela acendeu, apaga a vela. Crianças: “xi”. Pesquisador: sabe quem é o mestre? Eu! Crianças: eu, eu quero ser o mestre, eu. Pesquisador: não, vai ser eu. Todo mundo em pé vai, todo mundo em pé. Como que é a brincadeira do mestre mandou? O mestre manda

e vocês? Crianças: Faz!! Pesquisador: vocês fazem, vocês obedecem, combinado?! Crianças: sim! Pesquisador: o mestre mandou vocês erguerem a mão... O mestre mandou vocês sentarem... O mestre mandou vocês levantarem... O mestre mandou vocês correrem... O mestre mandou vocês pararem! O mestre mandou correr de novo... O mestre mandou fazer estátua! Cadê as estátuas? Tem gente que não está estatua... vamos ver quem aguenta ficar mais na estátua. Interventor fazendo junto a atividade: ai minhas pernas estão doendo. Pesquisador: o mestre mandou correr de novo. Estátua de novo! Pesquisador: vamos Cristina. O mestre mandou vocês fazerem um policial... (barulho de sirene, “pou pou pou”). Jorge diz: preso em nome da lei... outras crianças começam a dizer, também. A maioria faz com a mão o movimento para os “bandidos” pararem, só poucos continuam fazendo armas com a mão... Pesquisador: Estátua! Cristian: eu sou o policial. Criança: estátua. Pesquisador: O mestre mandou vocês fazerem um professor. Crianças começam a fingir estrem fazendo lição... algumas crianças sentam nas cadeiras da sala de informática e fingem fazer lição, duas meninas fingem ser a professora e dizem o abecedário. Pesquisador: estátua! Senta no chão! Levanta! Senta no chão! Faz uma estátua bem louca. Vai Jorge, segura vai! O mestre mandou vocês fazerem um médico. Você tá cuidando, Hana? Vacina, injeção? Fazendo ressuscitação. Cadê os médicos, cadê os médicos? Crianças deitam no chão enquanto outras fazem exames, fingindo utilizar aparelhos. Pesquisador: Estátua! (uma criança faz barulho de sirene com a boca). O mestre mandou vocês fazerem um jogador de futebol... Menina: Toca aí parceiro. Criança: gol! Pesquisador e crianças: gol! Cadê o jogador de futebol? Vai, Ana! Crianças fingem chutar uma bola e fazem movimentos dando “carrinho”, outros comemoram como se fossem torcedores, dois meninos fingem ser árbitros. Pesquisador: Estátua! Criança: que?! Pesquisador: estátua não fala. O mestre mandou vocês fazerem um cabelereiro. Crianças começam a fingir que estão arrumando o cabelo umas das outras. Pesquisador: Estátua! Estátua não fala! O mestre mandou vocês fazerem um piloto de corrida. Eles estão imitando todos... (barulho do carro de corrida) fingindo que estão dirigindo. Pesquisador: Estátua! Quero ver se vocês lembram dessa... O mestre mandou vocês fazerem uma pessoa muito rica. Olha, como que é o nosso dinheiro mesmo? Crianças e interventor: abraço! Duas crianças fingem estar dando dinheiro na mão dos amigos. Pesquisador: estátua! Todo mundo senta, todo mundo levanta... O mestre mandou... eu sou o mestre vai, estou com o chapéu! O mestre mandou vocês fazerem uma pessoa pobre. Pesquisador: que pessoa pobre é essa? Pesquisador: a pessoa pobre quer dinheiro, o que a gente dá? Algumas fingem dar dinheiro e outras dão abraços. Pesquisador: Estátua! Todo mundo senta! Todo mundo levanta! Todo mundo abaixa! Todo mundo levanta! O mestre mandou vocês fazerem o presidente da república. Crianças: hã? Criança: a gente não sabe. Pesquisador: vocês não sabem? Jorge: vai roubar dinheiro!!! Pesquisador: vão roubar dinheiro? Crianças fingem estarem roubando dinheiro umas das outras. Pesquisador: Estátua! Criança: estátua! Pesquisador: todo mundo abaixa, todo mundo levanta, todo mundo abaixa... levanta! O mestre mandou vocês fazerem um bandido. Crianças: “pou pou pou pou” fingindo estarem atirando umas nas outras imitando uma arma com as mãos. Pesquisador: olha a bomba, ooooh, bum! Quando eu fechar o olho eu quero ver o círculo, vai! Vocês vão brincar mais agora! Criança: o tio, eu tô tonto agora. Pesquisador: você tá tonto? Olha a bomba, ooooh, bum! Gente, posso falar? Crianças: sim! Pesquisador: vocês querem brincar? Crianças: sim! Pesquisador: sim?! Olha, tem uma surpresa muito boa para vocês... Vocês vão brincar agora, espera aí, o Pesquisador já vai falar! (suspense)... Vocês lembram da nossa caixa da surpresa? Crianças: sim! Não! Renan: é da prô (interventora). Pesquisador: isso, é da prô (interventora), sabe demais hein! Olha, alguns combinados antes de eu abrir a caixa da surpresa. Criança: não brigar! Pesquisador: pode brigar? Crianças: Não! Pesquisador: é pra emprestar o brinquedo para o amigo? Crianças: sim! Pesquisador: é Gustavo? É Joaquim? É né! Gustavo: sim. Pesquisador: então tá bom! Vamos abrir a caixa da surpresa! Podem brincar! Espera aí que o Pesquisador vai

virar no chão, calma aí, espera! Vocês podem brincar do que vocês quiserem! Criança: eu sou o Neymar! Pesquisador: ela tá brincando de fazer sorvete. Hana, você tá brincando de cozinha? Cristina: Hana, não! Pesquisador: Cristina! Você tá brincando do que, Cristina? Cristina: comidinha. Pesquisador: tá brincando do que, Jorge? Jorge: de construir o campo de futebol. Pesquisador: que legal! Quem vocês são? Cristian: eu sou o Neymar. Pesquisador: quem mais é Neymar? O Romulo... Messi? Crianças: eu sou o neymar, eu sou o neymar. João: Cristiano Ronaldo. Ana: eu sou a Marta. Pesquisador: quem que é a professora? Criança: a Clara. Crianças: eu... Pesquisador: tem três professores? Que legal! Ai que cabelereira mais linda. Criança: Pesquisador, Pesquisador, Pesquisador, dá o passe, dá o passe. Pesquisador: aí parceiro, toca pra mim. Eita! Tirou a bola. Gustavo, o que você é? Gustavo: eu estou brincando de carrinho. Pesquisador: você é motorista? E essa luva aqui, é de pilota! Que luva bonita! Toca pra mim parceiro, é eu e você, parceiro! Tá falando com quem? Eu preciso falar com o médico, eu tô doente! Criança: oi, ele tá doente, tá? Pesquisador: oi? Não entendi! Criança: médico, ele tá doente. Você tá com dor de cabeça? Pesquisador: estou com dor de cabeça. Criança: ele tá com dor de cabeça. Falando ao telefone. Pesquisador: você vai chamar o médico pra mim? Criança: ele disse pra você marca uma sessão. Pesquisador: marcar uma sessão pra mim? Criança: ele chegou. Pesquisador: é o médico? Fala, médico. O que você é secretária?! Pode mexer. Vai médico, me examina! Você que é a medica? Criança: eu sou. Pesquisador: sarou! Criança: você tá enfermado. Pesquisador: hã? Criança: você tá enfermado, pronto. Pesquisador: Que bom! O que você é Miguel? Cristian, o que você é? Maitê: tô com dor de barriga. Pesquisador: o médico, a Maitê tá com dor de barriga. É muita ou pouca dor? Ele tá perguntando pra você, o que eu falo? Maitê: fala que tem que tomar um remédio. Pesquisador: mas você tá com muita dor? Ela tá com muita dor, ela quer tomar remédio. Maitê: remédio químico. Pesquisador: remédio químico. Cadê o médico dela? Ela tá doente! Vai Cristian, ela precisa de um remédio. Jorge: eu dou o remedinho. Pesquisador: o Jorge te deu remédio. Agora tem que sarar! Jorge: tem que tomar 10 dias esse remédio. Maitê: já tomei 10 dias. Maitê: médico, médico, eu tô com dor de garganta. Jorge: tá bom! Pesquisador: o Jorge tá pondo remédio, toma esse comprimido! (repetindo o que o Jorge estava falando para a Maitê). Jorge: o telefone tá passando mal. Pesquisador: ó, sabe como que a gente paga o médico? Abraçando, é o abraço. Dá um abraço no médico. Vem Jorge, ela vai te pagar, vai! Ae! O Cristian também, o Cristian também é médico. E eu? Maitê: também! Pesquisador: então me dá um abraço! Coisa gostosa. Criança: o que é isso? Pesquisador: esse é o remédio. Laura: eu servi todos que tem fome. Pesquisador: você ajuda todos que tem fome? Laura: eu passo comida. Pesquisador: eu tô morrendo de fome, eu sou pobre. A Laura falou que ela serve todos que tem fome. Eu não tenho dinheiro, eu posso te pagar com abraço? Tem que pagar ela com abraço também, é o nosso dinheiro. Isso! Criança: tô te benzendo tio. Pesquisador: você tá me benzendo? Me benze! O que você é, Gustavo? A gente tá precisando de um policial. Vocês estão brincando do que? Interventor: olha Rod (Pesquisador), o que você é? Milene: jardineira. Pesquisador: que bom Milene que você é jardineira. Milene: toma pra você. E dá uma flor imaginária para o interventor. Interventor: nossa, obrigado. Pesquisador: O que as professoras estão ensinando? Criança: copiar. Pesquisador: o que é isso? Criança: é um coração e uma estrela. Pesquisador: vocês estão copiando? Miguel, Laura, vocês tem que copiar. Olha o Jorge cabelereiro, que lindo! Olha o Jorge arrumando o cabelo da pro, que lindo! Você é cabelereiro, Jorge? Jorge: sim! Pesquisador: ele tá fingindo que é um cabelereiro. O que você é, minha linda? Criança: eu sou médica. Pesquisador: você vai cuidar de quem? Eu tô doente! Criança: prô, você tá doente? Vem cá que eu sou médico. Pesquisador: estátua! Quero um círculo bem lindo aqui no centro, todo mundo!

CENA 2 – Da prática social inicial à final com diferentes temas.

Cenário um - Da prática social inicial à final com o tema Futebol²⁵:

Intervenção um - As crianças começaram a brincar com os brinquedos da caixa pela sala de informática. - Duas crianças pegam uma bolinha de tênis e dizem que estão brincando de jogar futebol. Interventor pergunta que jogador eles são, um dos alunos responde que é o Neymar. Durante um momento eles param de focar na bolinha e começam a chutar uma bola imaginária, depois começam a chutar as pernas um do outro. Enquanto dois alunos meninos ficam durante toda a intervenção brincando de futebol. Parece-me que o interesse maior está no papel de ser neymar e messi do que de fato chutar ou jogar a bola por si, pois o jogo se dá de forma aleatória e eles conversam o tempo todo como se fossem tais jogadores. Intervenção dois - Pesquisador: “Façam um jogador de futebol”; As crianças começaram a chutar o vento e fazer pose de jogador. Jorge cai no chão como se tivesse recebido uma falta. Pesquisador pergunta as meninas porque elas não estão imitando e elas não responderam nada. Cerca de 6 meninos continuam brincando com a bolinha de tênis simulando estarem jogando futebol. Agora, no jogo de futebol, Cristian finge dar um carrinho em João que cai como se tivesse se machucado. Miguel finge ser árbitro e aplica várias vezes o cartão apontando para ele dizendo “expulso”. Cristian coloca a mão no rosto como se estivesse decepcionado e diz “nãoooo”. Cristian que foi expulso vai se sentar numa cadeira como se fosse o banco de reserva. Intervenção quatro - **Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: Muito bem! E o que o jogador de futebol faz? Crianças: Joga bola; joga bola no campo... João fica entusiasmado. Pesquisador: E existe só jogador homem? Uma menina responde que sim. Outras crianças respondem que não; Pesquisador: Tem menino e menina né? Vocês conhecem o jogador Neymar? Quem conhece ele? Todos os meninos levantam a mão... Pesquisador: E quem conhece a Marta, jogadora da seleção? Dois meninos e nenhuma menina levantam a mão.** Pesquisador: *Muito bem, e sabem o que o Prof. trouxe para vocês? Um vídeo para gente conhecer o Neymar, e o outro da Marta, para vocês conhecerem os dois que jogam futebol muito bem. João diz: a Marta eu sei quem é, mas esqueci e agora lembrei. Pesquisador confirma e diz que vão assistir o vídeo. Pesquisador: Primeiro é o vídeo do Neymar. Crianças assistem. Pesquisador diz que irá mostrar o vídeo da Marta, que é jogadora da Seleção Brasileira. Crianças dizem que ela é muito boa e joga bem. Ficam muito atentos ao vídeo. Durante o vídeo, Cristina ao ver um gol da Marta grita: gollll e bate palma com muito entusiasmo e mostrando-se impressionada. Pesquisador: Vocês viram como a Marta é boa? Crianças respondem que sim... Pesquisador: E o que mais jogador de futebol faz? Crianças: joga bola, faz gol. Pesquisador confirma e vai ajudando a dizer mais funções: dribla, chuta, marca o adversário... Charlie fala que tem um palco e aí descobrimos que ele estava falando da torcida que fica na arquibancada. Pesquisador: Então, o Neymar joga bem? Crianças respondem que sim. Pesquisador pergunta quem agora conhece o Neymar e todas as crianças levantam a mão. Pesquisador: Quem conhece a Marta agora? Levanta a mão... Crianças levantam a mão... E Pesquisador pergunta se eles jogam bem, crianças afirmam que sim.* Intervenção cinco - Interventora orienta o grupo de crianças que escolheu o espaço do futebol, brincando junto. Ela propõe que o time vencedor irá ganhar dinheiro e doar para um orfanato. Crianças falam que querem ganhar um milhão para doar para hospital também. Logo após dizem que querem viajar, e um menino diz que vai doar. E aí com a intervenção da interventora, todos começam a afirmar que vão doar. Parece que com a intervenção dos interventores tanto na organização quanto

²⁵ Para efeito de análise e exposição de ações que podem ser vislumbradas a partir da problematização, instrumentalização e catarse dentro do processo educativo com a brincadeira, deixaremos os dados os quais acreditamos exprimir situações problematizadoras em **negrito**, instrumentalizadoras em *Itálico* e catárticas sublinhadas.

na participação durante a atividade, a mesma permanece por mais tempo e assume uma maior complexidade. **Pesquisador junta-se aos meninos que estão brincando de futebol e pergunta se pode ser a Marta, os meninos dizem que sim e eles continuam jogando junto ao Pesquisador.** Jorge pede para ser Juiz. Pesquisador pergunta se alguém quer ser a Marta e ninguém quer. **Pesquisador diz novamente que será a Marta.** Começam a jogar. Um aluno sofre uma falta e com o auxílio do interventor o Juiz apita fingindo que está com o apito e marca a falta. Pesquisador finge sofrer falta e pede para chamar o bombeiro. As crianças chamam o bombeiro após o interventor pedir para chamar o bombeiro. As crianças que estavam brincando de bombeiro, vem ajudar. A brincadeira de partida de futebol continua somente com meninos, contudo os papéis se mantêm estáveis, ainda há o juiz e os diferentes jogadores que eles estão se auto denominando. Pesquisador leva a Milene para jogar futebol, diz que ela quer jogar e será a Marta. Pesquisador pergunta se ela é a Marta, ela responde que sim... e ele fala que também vai ser a Marta e começam a jogar. Outra menina se junta e diz ser a Marta. Começam a jogar e Interventora também começa a participar. Um aluno finge receber a falta e a interventora fala, leva para o hospital e as crianças se juntam e levam ele para o hospital. Agora são três meninas brincando de futebol dizendo ser a Marta e a interventora participa da atividade. Interventora orienta que sempre que alguém sofrer uma falta forte, tem que levar para o hospital. As meninas continuam participando da brincadeira de futebol com o incentivo do interventor. Relembra sobre os jogadores de futebol e que conheceram o Neymar a Marta. Pesquisador pergunta se menino e menina podem brincar e todos dizem que sim. Pede para que levantem a mão, quem brincou, e os meninos e as meninas levantam a mão. Intervenção sete - Pesquisador: A gente vai visitar agora um estádio de futebol. As meninas ficam de boca aberta, e levanta as mãos falando “Timão”. Pesquisador: Olha o nosso estádio aqui, Apresentando um gramado. Pesquisador: Vamos jogar bola então? A interventora joga a bola. E todos saem correndo atrás da bola, meninos e meninas. Pesquisador: Vamos jogar bola então. Todo mundo corre atrás da bola, trombando nos amigos. Pesquisador pega a bola. Pesquisador: **Quem é o Neymar? Todos os meninos levantam a mão. Pesquisador: Quem quer ser a Marta? Todas as meninas levantam a mão. Pesquisador: Eu quero ser a Marta. Eu posso ser a Marta. Maioria: Não. Pesquisador: Mas eu vou ser a Marta. As crianças dão risada.** Pesquisador: Então, vamos jogar. Tem um cano ao longo do campo. A bola vai em direção a esse cano. Pesquisador: Aí é fora. Cristian pega a bola e lança por cima da cabeça. Pesquisador: Isso, cobra lateral. Todos saem correndo atrás da bola. Algumas meninas ficam olhando distante da bola. Pesquisador: **Cadê as martas?** As meninas tentam ir em direção da bola. Mas ficam com receio, pois todos os meninos estão correndo atrás da bola. A bola vai em direção ao cano novamente. Cristian: A bola saiu. Pesquisador: Saiu, aí é fora. Charlie sai correndo para pegar a bola, enquanto as outras crianças esperam. Pesquisador: Traz para o campo. Em um outro momento de intervenção. Pesquisador: Agora precisamos ficar quietinhos para assistir o desenho. Desenho do Chaves sobre uma partida de futebol. Pesquisador: Todos vão ficar quietinhos para assistir o desenho. Todos: Sim. Pesquisador: Vamos lá, vou soltar o desenho então. Todas as crianças assistem o desenho, com os olhos fixos na tela. Pesquisador: Gente, ó, fica no lugar ainda. Vou fazer uma pergunta para vocês, vamos ver se vocês prestaram atenção no desenho. **Pesquisador: Quero que vocês respondem quem é essa pessoa que estava no desenho? (apresenta uma folha com um desenho).** Todos: o jogador de bola. Pesquisador: É o? Vozes aleatórias: futebol, é o jogador. E esse? Pesquisador: é a jogadora de. Todos: Futebol. Pesquisador: Então menino e menina podem jogar futebol? Todos: Siim. Pesquisador: E esses? Quem são esses gente? Vozes aleatórias: Torcida. Pesquisador: o que a torcida faz? Voz aleatória: Torce. Pesquisador: E como que ela torce? Vamos torceer. Todos: Eeeeeeee, levantando os braços. Pesquisador: Comemora quando sai um gol, saiu um gol, como vamos comemorar? Todos: Levantaram

os braços e gritaram: EEEEEEEE Pesquisador: E esse? Jorge quero que você descubra qual é esse? Jorge: Juiz. Charlie: Juiz. Todos: Juiz. Pesquisador: O que o Juiz faz? Voz aleatória: Dá cartão, apita. Pesquisador: Ele apita o jogo, ele que controla as regras do jogo. Pesquisador: E esse? Todos: vendedor. Pesquisador: É o vendedor de? Todos: Sorvete. Pesquisador: Tem vendedor de sorvete dentro do estádio. Maioria: Não. Pesquisador: Tem sim, vocês não viram o Kiko comprando sorvete dentro do estádio. Todos: Sim. Pesquisador: Quem vendeu o sorvete para ele? Todos: O vendedor de sorvete. Pesquisador: Isso, o sorveteiro, vendendor de sorvetes. E... o que é isso aqui? Maioria: Estádio. Pesquisador: É o estádio, onde o jogador joga, a jogadora joga. É onde o Juiz apita. Intervenção onze - Pesquisador: Sabe o que nós vamos fazer agora? Maioria: Brincar? Pesquisador: Nós vamos visitar um estádio de futebol; Todos as crianças ficam felizes, pulando de alegria. Pesquisador: Vamos fazer a fila. Todas as crianças organizam a fila. Pesquisador: Gente, gente vamos lá: Estádioo. Todos: Estádioooooo. **Pesquisador: Para entrar no estádio, o que precisa fazer? ...Pagar a? Entrada para o bilheteiro (pesquisador se finge de bilheteiro)** **Pesquisador: Sabe como que paga a entrada?** (antes do Pesquisador falar, Jorge já vai e o abraça) Com abraço. Quem me der um abraço pode entrar. As crianças abraçam o pesquisador e correm para a quadra. Pesquisador: Vamos todo mundo para a arquibancada, vem todo aqui. Todas as crianças correm para a arquibancada. Pesquisador: Agora que estamos na torcida, vamos torcer. Todas as crianças levantam as mãos e gritam: AEEEEEE, BRASIIIL, BRASIIIL. Pesquisador: Olha o que têm no estádio? Tem o jogador e a Jogadora, tem o que mais? Pesquisador: A torcida. João grita: Juiz. Pesquisador: Tem o Juiz e têm o vendedor de sorvete. Quem vai se o jogador? Maioria levanta a mão. Pesquisador: E as jogadoras? A maioria das meninas levantam a mão, e todos que querem ser jogadores correm para fazer uma fila à frente do Pesquisador. Pesquisador: Quem vai ser torcida, nem todos podem ser jogadores. Algumas crianças vão para a arquibancada. Pesquisador: Quem vai ser o vendedor de sorvete? Duas crianças levantam a mão. Pesquisador: Quem vai ser a marta? As meninas levantam a mão. Pesquisador: Quem vai ser o Neymar? Os meninos levantam a mão. Pesquisador: Vai vem cá, os jogadores. Um pouco para esse lado, um pouco para outro lado. Pesquisador: Quem vai ser o goleiro? Vai lá Jorge, ser o goleiro. Há cerca de 5 meninas e 6 meninos para brincarem de jogar futebol. Pesquisador: Pesquisador fica com a bola nas mãos, as crianças ficam esperando ele soltar, todas ficam com olhos fixos olhando para as mãos do Pesquisador à espera dele soltar a bola. Pesquisador: Cadê a torcida? A torcida grita: EEEEEEEE. E o pesquisador solta a bola e uma menina grita que é a Marta. Todas as crianças saem correndo atrás da bola, aglomerando-se tudo em cima da bola. Pesquisador: Bola é do goleiro. Pesquisador diz que vai ser o Juiz. E o goleiro pega a bola na mão. Pesquisador: Pode soltar a bola goleiro, solta a bola. O goleiro joga a bola para frente e a Clara sai correndo dominando a bola e todas as crianças correm atrás da bola. Pesquisador: Dá a bola para o goleiro, eu sou o juiz agora. As crianças entregam a bola para o goleiro e em seguida ele solta chutando a bola para frente. Todos saem correndo atrás da bola, do gol à outro Gol. João domina a bola e direciona para o gol, até que o goleiro vai pegar a bola na mão, João chuta a bola para dentro do Gol e grita Cristiano Ronaldooooo. Interventor: Foi falta, o João chutou a bola que estava na mão do goleiro. Foi cobrado a falta. Pesquisador: Juiz apitou, Intervalo de jogo. Interventora: Senta lá todo mundo de novo. É o seguinte, Interventor fica em pé aqui do meu lado. Interventora: Eu vou fazer uma pergunta, presta bastante atenção. Quem quer ser torcedor levanta a mão? Três crianças levantaram a mão. Interventora: Sabe porquê? Dá para brincar de tudo, quem quer ser torcedor, será um pouco, depois será jogador. Nós vamos trocando. Interventora: Quem quer ser torcedor vem aqui com o interventor. Nisso foram nove crianças com o interventor. Interventora: Agora eu preciso de duas pessoas para ser vendedor. Quem quer ser vendedor? Duas crianças levantam o braço e junto com o pesquisador começam a fazer de conta que

estão fabricando o sorvete para ser vendido. Uma aluna se torna a vendedora e o pesquisador e outro aluno são os ajudantes. Pesquisador: Ai, Gustavo está entregando o sorvete... Pesquisador: a Sophia está entregando, e eles estão pagando com abraço... Interventor: quero sorvete. Pesquisador: Quer do que, Pesquisador? interventor: chocolate. Criança: chocolate. Pesquisador: ele quer de chocolate, entrega um de chocolate. Interventor: Obrigado! Me dá um abraço... pesquisador: Isso, dá um abraço. Interventora: Pesquisador o jogo vai começar. Pesquisador: Ta, a torcida está comprando sorvetes. Agora a gente vai ser torcida junto com vocês. Pesquisador: Vamos torcer agora?? Crianças: Vamos!! Pesquisador: Brasil!! Crianças: Brasil! Brasil! Brasil! Brasil... Pesquisador: vem torcer... vem torcer! (falando com outras crianças). Pesquisador e crianças: Brasil! Brasil... Gustavo: agora eu vou jogar bola. Pesquisador: óh, o Gustavo quer ser jogador agora, prô! Gustavo: quem vai ser juiz? Pesquisador: hã? ... Vamos fazer a “ola” agora, vocês lembram da “ola”? Vai, vai, vai... Ooooooh (fazendo a “ola” com as crianças)... Aee!!! Vai, de novo vai... 1 2 3 eee oooooh (novamente fazendo a “ola”)... Aee!! Agora precisamos fazer dois times de futebol. Interventora: Agora temos nove crianças e precisamos fazer dois times. Interventora: Vamos lá, hein. E ela solta a bola. Com um time reduzido, as crianças correm atrás da bola, direcionando ela para o Gol. 3 meninas e 4 meninos são os jogadores. Durante a partida, parece-me que o centro da atenção está em reproduzir o papel do jogador assumido do que de fato jogar a bola, pois eles fazem os barulhos de como se estivessem jogando, gritam o nome dos jogadores que assumiram. Alguns nem utilizam a bola do jogo. Realizam a atividade como se estivessem fazendo movimentos de uma partida de futebol fingindo estar com uma bola. O goleiro pega a bola e joga para frente. Todas as crianças correm atrás da bola e direciona para o outro gol. Ao chutar dentro do Gol, tem cinco crianças como goleiro dentro do Gol. No Gol oposto tem quatro crianças. As crianças correm atrás da bola, ao domina-la e correr com ele em direção ao gol. Pesquisador: Apita, Final de Jogo. Pesquisador: Vem todo mundo aqui na torcida de novo. Todas as crianças correm para arquibancada. Pesquisador: Quem gostou de brincar no estádio levanta a mão? Todos levantam a mão. Pesquisador: Quem foi jogador de futebol levanta a mão. Todos levantam a mão. Pesquisador: Quem foi o Neymar? Os meninos levantam a mão. Pesquisador: Quem foi a Marta levanta a mão? As meninas **e o interventor levantam a mão.** Pesquisador: **Eu também fui a Marta.** Alguns meninos dão risada. Quem foi vendedor de sorvete? Eu tbm fui. Pesquisador: Foi eu, o Everson e a Sophia. Pesquisador: Quem chupou sorvete na torcida? Maioria levanta a mão. Pesquisador: Quem foi torcedor? Ergue a mão! Intervenção dezesseis - Pesquisador: O que você vai ser Cristina? Cristina: jogador, Astronauta. Pesquisador: Você vai ser jogadora e astronauta? Cristina: balança a cabeça dizendo que sim. Pesquisador: E qual será o nome da jogadora de futebol e astronauta? Cristina: Emily. Pesquisador: Então escreve. Cristina escreve o nome dela. Pesquisador: posso escrever o que ela vai ser? Cristina balança a cabeça afirmativamente. Pesquisador escreve jogadora de futebol e astronauta no papel. Cristina: O que está escrito. Pesquisador: A profissão dela, jogadora de futebol e astronauta. Intervenção dezessete - *Na sala dividimos em várias estações a partir dos vários papéis sociais que havíamos brincado com as crianças desde o começo das intervenções e eles começam a se dividir a partir da suas máscaras e de seus poderes em cada uma dessas estações. No campo de futebol está o João, uma menina e outro menino, que pegam uma bolinha e gritam: gol!!! Pesquisador está na partida de futebol e diz que vai ser espectador e vai assistir o jogo... uma menina se junta novamente, mas dizendo que agora será a Marta e que vai jogar.* Intervenção 18 - *O mestre mandou vocês fazerem um jogador de futebol... Menina: Toca ai parceiro. Criança: gol! Pesquisador e crianças: gol! Cadê o jogador de futebol? Vai, Ana! Crianças fingem chutar uma bola e fazem movimentos dando “carrinho”, outros comemoram como se fossem torcedores, dois meninos*

fingem ser árbitros... Pesquisador: tá brincando do que, Jorge? Jorge: de construir o campo de futebol. Pesquisador: que legal!

Cenário dois - Da prática social inicial à final com o tema hospital/médico: Intervenção um - Depois a mesma menina (secretária e professora), diz que vai brincar de médico e começa a ajeitar a cadeira para que uma outra menina (sua paciente) deite e ela possa “atende-la” e começa colocar a mão na cabeça da amiga medindo a febre, mas logo a atividade também acaba. Intervenção dois - Pesquisador: “Estátua, agora quero que vocês façam um médico”. Algumas crianças começaram a fazer o som da sirene da ambulância com a boca. Outras ficaram sem fazer nada. Pesquisador: “O que o médico faz?”; Criança: “Cuida das pessoas”... Amy pega a lupa e outras três meninas estão sentadas nas cadeiras como se fossem pacientes, ela afirma para a interventora que está brincando de médica e começa a fazer de conta que está examinando suas pacientes. Coloca uma das pacientes deitada, juntando mais cadeiras como se fosse uma maca. Ana e Cristina continuam a brincar de mamãe e filhinha, só que agora uma boneca é a filha. **Interventora pergunta se está tudo bem e Ana responde “está tudo bem”. Logo após fala “mas teve um tubarão que mordeu minha filhinha” a interventora pergunta se ela já levou sua filha ao médico e ela “sim, mas tá demorando”.** A interventora então fala para elas que em outro espaço da sala onde outras meninas estavam brincando de hospital, que lá tem médico para elas levarem a filhinha. Cristina chama a Amy que é a médica e diz “ela morreu” (a boneca filhinha) e Cristina sai dizendo que então não tem mais jeito. Ana continua dizendo que vai deixar a filha no hospital para ela melhorar. As atividades que estão ocorrendo neste momento são o futebol com cerca de 5 meninos, dois grupos de meninas brincando de casinhas, três meninos brincando de corpo de bombeiro e 4 meninas brincando de hospital. Interventor está participando da brincadeira de hospital e a médica começa a fazer exames nele. Primeiro na boca e depois começa a tocar a barriga dele. A médica pega um pedaço de madeira fina, palito de churrasquinho e coloca no braço dele como se fosse uma seringa aplicando remédio, ele finge que está doendo e uma outra paciente o abraça dizendo que já ia parar de doer. Intervenção quatro - Pesquisador: **agora que conheceram o bombeiro, irão ver a próxima profissão e mostra o desenho. Crianças respondem que é o médico. Pesquisador: O que o médico faz? Crianças: Cuida das pessoas, dá remédio, cura as pessoas, da injeção, tira o bebê (Pesquisador incentivando e questionando); Jorge: Eu sei, ele cuida de filhotes. Pesquisador: Isso, tem um médico só de animais e esse chama-se veterinário. Pesquisador: E o que mais o médico faz? Além de tudo isso que já falaram? Crianças: Examina, cura crianças. Pesquisador: Isso, muito bem... e ele faz exames? Crianças: Faz raio-x. Crianças: Isso, tira o sangue... Pesquisador: Muito bem!! E médico pode ser mulher também? Crianças respondem que sim!!** Pesquisador: E agora vamos ver o vídeo sobre o médico. Pesquisador: Enquanto veem o vídeo pergunta o que o médico receitou para a moça... Criança responde: fruta e Pesquisador explica que é sal de fruta, um remédio que ajuda a melhorar dor de estômago. Eles prestam muita atenção no desenho. Pesquisador: **Então, o que médico faz mesmo? Crianças retomam: cura, faz exame, da vacina, examina, faz curativo.** Pesquisador: **E o médico é legal também? Ajuda bastante a gente? Crianças respondem que sim.** Intervenção cinco - Um grupo de meninas brinca de médico. Interventor pergunta quem é a médica... uma aluna responde ser ela e finge estar fazendo um curativo. Sempre é a mesma aluna que assume o papel de médica. Há cerca de sete alunas que estão na atividade e a médica afirma que todas elas são pacientes. Interventor pergunta porque ela sempre brinca de médica. Aluna: **Porque ganha muito dinheiro.** Interventora se junta ao grupo de crianças que estão brincando de médico. Organiza, dizendo que algumas serão médicas e outras pacientes. E as médicas começam a atender os pacientes. Depois invertem na organização dos papéis. Gustavo é médico e examina a colega e começam a brincadeira, fazem curativos,

fazem exames. Interventor junta-se as crianças que estão brincando de médico e propõe fazer exame no Charlie que já estava com um curativo no braço e explica que antes de colocar o curativo tem que fazer exame, a médica pega o telefone e finge ser a máquina de exame. E faz curativo no braço, depois diz que precisa ficar em repouso e ir buscar comida com o cozinheiro para ficar forte de novo. João também diz que sofreu uma falta no futebol e é atendido por outra médica, como o interventor havia feito. Interventora orienta que sempre que alguém sofrer uma falta forte, tem que levar para o hospital. Pesquisador está brincando de médico e Gustavo diz que ele terá que pagar pelo exame que fez. **E Pesquisador pergunta se podem fazer caridade, e crianças dizem que sim. Depois Pesquisador explica que fazer caridade é quando não precisa pagar, porque faz pra ajudar, não pra receber dinheiro de volta.** As crianças dizem que precisa pagar, **Pesquisador diz que está muito caro** e crianças dizem que não precisará. Jorge vai até o hospital, Charlie que é o médico pergunta o que aconteceu, Jorge explica que ele estava andando e caiu e quebrou a perna. O médico pega o telefone fingindo ser a máquina de exame e começa a examinar o joelho. As duas brincadeiras que continuam a serem realizadas são a de partida de futebol e de hospital e elas mantêm uma relação de quem machuca no jogo vai ao hospital para ser examinado e cuidado. O interventor participando da atividade e duas crianças caem no chão como se estivessem se machucado, eles dizem que são o Neymar e o Cristiano Ronaldo. O interventor começa a chamar os médicos e eles pegam essas crianças e colocam em cima de duas cadeiras como se fosse uma maca para que fossem examinados. Interventor pergunta se ele está bem, se está muito doentinho e ele balança a cabeça dizendo que sim. Crianças que brincam de médico: fingem que uma quebrou a perna e a médica ajuda a engessar. Interventora pega uma vassoura e diz que ia limpar o hospital para que ficasse limpinho, uma aluna finge estar com uma vassoura e começa a varrer o chão também. Pesquisador retoma a profissão médico e pergunta quem brincou. As crianças levantam a mão e dizem o que fizeram: curativo, passou remédio, ajudou o jogador. Disseram que usaram o telefone para marcar médico e fizeram exames. Pesquisador pergunta o que é mais importante em ser médico, ganhar dinheiro, ou cuidar das pessoas? Todos respondem que é cuidar das pessoas. Intervenção seis

- Pesquisador: Vocês gostam de dançar? Todos: Sim. Pesquisador: Então todo mundo de pé, vai. Interventora: Eu vou aqui na frente, hein! Pesquisador: É para vocês acompanharem, tá? Jorge: Eu vou ficar em fileira. E eles se organizam em duas fileiras. Interventora: Olha, vamos prestar atenção na música para dançar. Pesquisador: Mas tem uma coisa, no final do vídeo vocês terão que descobrir qual profissão que é. Combinado? Todos: Sim. Interventora organiza todas as crianças atrás dela, e fala: “Ninguém pode passar dessa linha”. Delimitando o espaço para a dança. Pesquisador: Solta o vídeo e todos começam a dançar, olhando a Pesquisador e o vídeo ao mesmo tempo e tentam reproduzir os movimentos. **Gustavo fica de braços cruzados e não dança, o pesquisador vai até ele e pergunta por que ele não está dançando. Gustavo: Homem não dança. Interventor afirma que sim, que homem dança e ele pode dançar também e ele começa a dançar.** Ao final da música. Jorge: Eu sei é de médica. Pesquisador: Qual é a primeira profissão? Jorge: Eu sei é de médica Todos: Médica... Pesquisador: vocês lembram do médico? Todos: Sim. Pesquisador: O que o médico faz? Charlie: Cuida. Pesquisador: Ele cuida da saúde das pessoas, então ele ajuda as pessoas a não ficar? Todos: doentes. Pesquisador: Vocês lembram qual foi a primeira profissão que passou no vídeo. Maioria: Sim, Médico. Pesquisador: Foi o? Todos: Médico. Pesquisador: Mostra o desenho do médico. E pergunta “o que o médico faz mesmo?” João: Cuida das pessoas. Maioria: Cuida das pessoas. Pesquisador: Quem está com o braço quebrado? João: Eu fui no médico. Pesquisador: E a Hana também está com o braço quebrado. Quem cuidou deles? Jorge: O médico. Pesquisador: Foi o médico que cuidou deles, parem eles não sentirem dor. Médico é legal? Todos: Sim. Pesquisador: Tem médica mulher também? Todos: Sim. Pesquisador: Isso, tem médica homem e mulher, também. João:

Foi uma médica que cuidou do meu braço. Intervenção dezoito - O mestre mandou vocês fazerem um médico. Você tá cuidando, Hana? Vacina, injeção? Fazendo ressuscitação. Cadê os médicos, cadê os médicos? Crianças deitam no chão enquanto outras fazem exames, fingindo utilizar aparelhos... Pesquisador: Tá falando com quem? Eu preciso falar com o médico, eu tô doente! Criança: oi, ele tá doente tá? Pesquisador: oi? Não entendi! Criança: médico, ele tá doente. Você tá com dor de cabeça? Pesquisador: estou com dor de cabeça. Criança: ele tá com dor de cabeça. Falando ao telefone. Pesquisador: você vai chamar o médico pra mim? Criança: ele disse pra você marcar uma sessão. Pesquisador: marcar uma sessão pra mim? Criança: ele chegou. Pesquisador: é o médico? Fala médico. O que você é, secretária?! Pode mexer. Vai médico, me examina! Você que é a médica? Criança: eu sou. Pesquisador: sarou! Criança: você tá enfermando Pesquisador: hã? Criança: você tá enfermando, pronto. Pesquisador: Que bom! O que você é Fernando? Cristian, o que você é? Maitê: tô com dor de barriga. Pesquisador: o médico, a Maitê tá com dor de barriga. É muita ou pouca dor? Ele tá perguntando pra você, o que eu falo? Maitê: fala que tem que tomar um remédio. Pesquisador: mas você tá muita dor? Ela tá com muita dor, ela quer tomar remédio. Maitê: remédio químico. Pesquisador: remédio químico. Cadê o médico dela? Ela tá doente!. Vai Cristian, ela precisa de um remédio. Jorge: eu dou o remedinho. Pesquisador: o Jorge te deu remédio. Agora tem que sarar! Jorge: tem que tomar 10 dias esse remédio. Maitê: já tomei 10 dias. Maitê: médico, médico, eu tô com dor de garganta. Jorge: tá bom! Pesquisador: o Jorge tá pondo remédio, toma esse comprimido! (repetindo o que o Jorge estava falando para a Maitê). Pesquisador: ó, sabe como que a gente paga o médico? Abraçando, é o abraço. Dá um abraço no médico. Vem Jorge, ela vai te pagar, vai! Ae! O Cristian também, o Cristian também é médico. E eu? Maitê: também! Pesquisador: então me dá um abraço! Coisa gostosa. Criança: o que é isso? Pesquisador: esse é o remédio.

Fonte: Pesquisa de campo (2017)

A partir do episódio apresentado, alguns pontos importantes podem ser desvelados em relação a uma prática pedagógica com a brincadeira de papéis sociais que caminhe no sentido do enfrentamento da alienação social capitalista, ou seja, em uma direção humanizadora. Identificamos que os pressupostos da prática pedagógica histórico-crítica quando assumidos e efetivados em um processo interventivo com a brincadeira na pré-escola, contribuem com o enfrentamento da alienação social em três âmbitos, quais sejam, primeiro, na ampliação da gama de possibilidades temáticas a serem trabalhadas com as crianças quando da construção dos motivos que levam à realização desta atividade, tirando-as dos limites impostos pela sua cotidianidade, sobretudo quanto a limitação de modelos de relações sociais à serem utilizados por elas como forma de representação.

Segundo, também quando da construção dos motivos que levam à brincadeira, tais pressupostos pedagógicos mencionados, contribuem com a construção dos conteúdos dos modelos de relações sociais pautados em significados os mais qualitativos, superando apreensões tendencialmente alienadas e alienantes que subjazem as atividades na sociedade capitalista e sintetizadas em relações sociais empobrecidas e relegadas à fragmentação quanto

ao verdadeiro papel das funções sociais humanas; funções essas necessárias à manutenção de qualquer estrutura societária.

Terceiro, verifica-se que tendências humanizadoras, isto é, colocadas contraditoriamente àquelas tendências alienadas e alienantes já apresentadas anteriormente, e que podem ser expressas a partir de conteúdos humano-genéricos como cooperação, amizade, superação da individualidade e enaltecimento do trabalho em grupo, respeito, equidade, igualdade e diálogo, são colocadas como possibilidades de reconstrução pelas crianças, nas brincadeiras de papéis sociais, isso, quando da realização desta atividade, ocorrerem processos interventivos dos professores a partir de ações ludo-pedagógicas conscientes e contrárias às tendências alienadas e alienantes, contribuindo com a construção da consciência das crianças em uma direção humanizadora.

Assim sendo, tendo como base os cinco momentos da prática pedagógica histórico-crítica, ficou evidente o quanto tal prática contribui, de fato, para a ascensão de um conhecimento embasado no cotidiano em-si à um que esteja em um patamar mais elevado, de natureza crítica, para-si e voltado à construção de uma consciência do nós, como afirma Viotto Filho (2014). Diante dessas reflexões, ainda que se questionem as possibilidades de efetivação de ações pedagógicas histórico-críticas na educação infantil e junto à criança pré-escolar, como temos visto nas teorias do aprender a aprender, em que muito se questiona as possibilidades de atuação do professor, isso por conta dos limites colocadas pela situação social de desenvolvimento da criança, defendemos a sua importância e necessidade de implementação na escola de educação infantil e o papel imprescindível do professor que ensina as crianças e cumpre a sua função social de educador.

A partir da análise dos dados apresentados em relação ao processo interventivo-formativo com a brincadeira de papéis sociais, acreditamos ter ficado evidente a possibilidade de atuação nas máximas possibilidades de desenvolvimento dadas nesse período, tendo como base a utilização, pelo professor, dos conhecimentos mais elaborados acerca da organização e efetivação desta atividade. Identificamos, quando da construção dos motivos que engendram as necessidades de atuação da criança, a partir de determinados modelos de relação social, contribuições importantes, tanto pela ampliação quantitativa, bem como, também, pelo processo de transformação qualitativo na direção do enfrentamento das tendências alienadas e alienantes presentes nos modelos de relação social cotidianos em-si e carregados de funções sociais com significados empobrecidos e fragmentados, intrínsecos às relações sociais da sociedade capitalista. Entendemos que, seja na construção dos motivos, seja na intervenção

pedagógica, torna-se necessário a superação da perspectiva espontaneísta na efetivação de atividades de caráter humanizador, em contraposição à atividades de caráter alienador na escola.

É importante salientar que observamos, no início do processo, quando da prática social inicial, a presença marcante de tendências vinculadas à alienação presentes na sociedade, as quais, de certa forma, são engendradas na consciência das crianças desde a mais tenra idade, tendo em vista as relações cotidianas alienadas das quais as mesmas participam e vivenciam na sua vida cotidiana e que, ao longo do tempo, são reproduzidas de geração a geração, seja no interior das famílias, seja junto aos amigos do bairro e também no interior das escolas.

O não conhecimento de certos conteúdos, desde os mais básicos e relacionados às relações humanas, bem como a reprodução de relações individualistas, egoístas, de discriminação de gênero, que a princípio estavam presentes, no decorrer do processo interventivo-formativo, a partir de abstrações calcadas em momentos de problematização e instrumentalização, possibilitou ao professor levar os sujeitos da pesquisa a vivenciarem processos catárticos e, conseqüentemente, ascenderem à compreensões, valores, ações, mais qualitativas, ou seja, na direção da construção de consciências mais humanizadas quando no ponto de chegada da prática social, requalificada, como afirma Martins (2016).

Portanto, defendemos a tese de que, o professor pode criar condições educativas para o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes capitalistas que se apresentam nas brincadeiras de papéis sociais, sobretudo quando realizadas de forma espontânea pelas crianças, a partir da efetivação de uma *atividade de brincar*, ou seja, atuando por meio de um ensino, direto e intencional, da brincadeira infantil, levando as crianças à apropriação e objetivação de conteúdos e formas mais evoluídas de relações sociais e objetos culturais humano-genéricos produzidos historicamente pela humanidade.

Como afirma Saviani (2013a), o ser humano não nasce ser humano, ele se torna um ser humano. Não nasce sabendo produzir-se enquanto ser humano, precisa aprender a ser um ser humano, precisa passar por um processo educativo que o leve a aprender a desenvolver sua própria existência. O desenvolvimento do ser humano, para o autor, é produto da educação,

Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto, a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ele nasceu (SAVIANI, 2013a, p.250).

No entanto, há que ser pensada, também, em que direção essa educação das crianças caminhará e, como afirma Pasqualini (2015, p.202),

O horizonte da prática pedagógica na educação infantil deve ser o de promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano.

É nessa direção que orientamos nossas reflexões para a elaboração do processo de intervenção formativo realizado junto aos sujeitos da nossa pesquisa, com o objetivo de defendermos a atividade de brincar como atividade ludo-pedagógica imprescindível, desde que devidamente pensada, elaborada e ensinada pelo professor na sua forma e conteúdo, para o processo de humanização das crianças na educação infantil.

4 A ATIVIDADE DE BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E EFETIVAÇÃO DO ENSINO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS EM UMA DIREÇÃO HUMANIZADORA

Todo pedagogo sabe que é muito mais difícil organizar e estimular a brincadeira criativa das crianças pré-escolares do que qualquer outra atividade. Estas dificuldades estão ligadas, antes de tudo, com o fato de que a organização da brincadeira, o papel e as funções do pedagogo não são tão claros e não estão tão definidos como em outras tarefas (ELKONIN, 1987, p. 84-85. Tradução nossa).

Iniciamos a presente seção com esta citação de Elkonin com o intuito de demonstrarmos o quão desafiadora se colocou a tarefa que assumimos na presente tese, mas ao mesmo tempo, o quão importante se mostraram os caminhos para desvelarmos a chave e dominarmos o processo da brincadeira de papéis sociais, sobretudo quando nos posicionamos como educadores no sentido de proporcionar aos nossos alunos de forma geral e, especificamente aqueles que se encontram na educação infantil, as condições mais elevadas de desenvolvimento, buscando, assim, contribuir com a superação de uma estrutura social tão desumana e desumanizadora como essa em que nos encontramos atualmente, sobretudo quando nos referimos especificamente à situação vivida no Brasil nessa era Bolsonariana (DUARTE; SAVIANI, 2019).

Será esta uma utopia a busca da humanização? Um paradoxo, impossível de superação a alienação capitalista? Acreditamos que não. Por isso nos pautamos no Materialismo Histórico e Dialético como base epistemológico-metodológica-filosófica, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, para a efetivação da presente tese. Contudo, não temos a intenção de somente replicar os conhecimentos elaborados por tais aportes teóricos, assumimos enquanto condição *sine qua non* para a construção do presente trabalho, desde seu início, no bojo destas formas de leitura, atuação e transformação da realidade, incidirmos na construção de um conhecimento que contribua, de fato, com o desenvolvimento de uma ciência revolucionária em educação, considerando todos os limites temporais, afetivos e cognitivos presentes em tal elaboração.

Desta feita, quais são as possibilidades de ensino da brincadeira de papéis sociais, considerando a atual conjuntura histórico-social, movimento e contradição presentes na realidade, que contribua com o desenvolvimento da consciência da criança em idade pré-escolar em uma direção humanizadora, ou seja, menos alienada?

Vários são os estudos que assumiram tarefa parecida e contribuíram, sobremaneira, com uma compreensão crítica de tais possibilidades. Salientamos, na atualidade, por exemplo, os

estudos realizados por Marcolino (2013) e Lazaretti (2016), que giram em torno das teses levantadas por Elkonin (1987), acerca das possibilidades de direção pedagógica da brincadeira de papéis sociais, quais sejam: Na eleição do tema, estimulando as possibilidades de introdução de conteúdos que excluam dessa atividade tudo que tenha uma influência educativa negativa; Na direção da brincadeira, deve ser possibilitada a saturação do rol de ações com regras de comportamento pelas crianças, que não sejam somente convencionais; Na direção da brincadeira, também, há que ser atentada a distribuição dos papéis entre as crianças, cuidando para que aquelas que sempre assumem papéis secundários venham a assumir papéis centrais, bem como, aquelas que sempre estão em papéis centrais, venham a assumir papéis secundários; e, quando da eleição dos acessórios para a utilização pelas crianças na brincadeira, não se deve sobrecarregar com objetos que apresentam detalhes supérfluos, há que se limitar aos objetos indispensáveis e suficientes para cumprir as ações que se desprendam do rol oferecido.

Serão dentro dessas condições, portanto, que analisaremos as possibilidades de ensino da brincadeira de papéis sociais, situando-a como *atividade de brincar* na educação infantil, *indispensável* ao processo de desenvolvimento de consciências em uma direção humanizadora, menos alienada.

Tomando como base, assim, a unidade mínima de análise assumida por nós como o microcosmo que sintetiza o todo referente ao nosso objeto de estudo, qual seja, a *ação ludo-pedagógica humanizadora*, afirmamos que, em um processo de ensino com a brincadeira de papéis sociais em uma direção humanizadora, há que serem assumidas enquanto fundamentais: ações interventivas diretas e intencionais na eleição, ampliação e formas de construção das necessidades referentes aos temas que orientarão a brincadeira da criança em sua forma e conteúdo; bem como, ações interventivas a serem engendradas na organização prévia da brincadeira, tendo em vista onde e quais objetos poderão ser utilizados; e, sobretudo, como o professor pode atuar durante a realização propriamente dita da brincadeira de forma a orientar a dinâmica da distribuição dos papéis sociais e da utilização dos objetos, bem como, mediá-la em uma direção humanizadora, sem destituí-la de suas características essenciais.

Retomemos, de forma sintética, os 18 momentos interventivo-formativos realizados no processo de pesquisa, para facilitar a construção do processo analítico explicativo das categorias levantadas no parágrafo anterior:

Quadro 9 - Síntese do processo interventivo-formativo.

1	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeiras realizadas sem intervenção;
---	---

	OBJETIVO: Análise das ações lúdicas das crianças a partir de brincadeiras “espontâneas” para uma apreciação inicial dos possíveis temas, conteúdos, relações interpessoais durante a realização de tal atividade;
2	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeiras espontâneas e atividade “O mestre mandou...” OBJETIVO: Análise das ações e falas das crianças a partir de brincadeiras “espontâneas” para uma apreciação um pouco mais aprofundada dos possíveis temas, conteúdos, relações interpessoais durante a realização de tais atividades;
3	TEMA DA INTERVENÇÃO: Desenho em vídeo de um episódio do “Chaves” e realização de brincadeira. OBJETIVO: A partir da utilização de um vídeo de um desenho no qual estava presente a reprodução de inúmeros papéis sociais como o professor, mamãe, rico, pobre, aluno, papai, empresário e etc., levar os alunos à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais.
4	TEMA DA INTERVENÇÃO: Apresentação de vídeos de desenhos com papéis sociais variados. OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos que demonstravam a função de vários papéis sociais, como bombeiro, jogador e jogadora de futebol, mamãe, papai, cozinheiro, policial, médico e etc., levar os alunos à possibilidade de construção de motivos no que tange o tema e o conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais.
5	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeira com os temas e conteúdos dos vídeos da intervenção anterior. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais a partir dos modelos de relação social disponibilizados às crianças por meio de vídeos.
6	TEMA DA INTERVENÇÃO: Apresentação de vídeos musicais de diferentes profissões. OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos musicais que demonstravam a função de várias profissões, levar os alunos à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais.
7	TEMA DA INTERVENÇÃO: “Passeio pela cidade”. OBJETIVO: Aprofundar as significações das crianças acerca das profissões através de uma excursão imaginária pela cidade (parquinho da escola), levando os alunos à possibilidade de construção de motivos no que tange o tema e o conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais.
8	TEMA DA INTERVENÇÃO: Conhecendo outras profissões. OBJETIVO: Por meio da apresentação de vídeos de desenhos que demonstravam a função de outras profissões as quais os alunos ainda não haviam tido contato, leva-los à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais.
9	TEMA: Brincando das profissões. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais retomando os vídeos sobre as diferentes profissões e análise das formas de relações construídas por eles durante as atividades.
10	TEMA DA INTERVENÇÃO: Partida de futebol. OBJETIVO: A partir de outro episódio do desenho “Chaves” com o tema “partida de futebol”, buscar o aprofundamento das significações dos alunos acerca dos vários modelos de relações sociais existentes em uma partida de futebol, leva-los à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais.

11	TEMA DA INTERVENÇÃO: “excursão a um estádio de futebol” OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais acerca do tema partida de futebol e análise das formas de relações construídas por eles durante a atividade.
12	TEMA DA INTERVENÇÃO: Contação de histórias - “o trenzinho do seu Nicolau”. OBJETIVO: Por meio de contação de uma história a partir de um livro infantil, levá-los à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais a partir de outros modelos de relação social.
13	TEMA DA INTERVENÇÃO: Passeio no trem do seu Nicolau. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais acerca do tema da história infantil e análise das formas de relações construídas por eles durante a atividade.
14	TEMA DA INTERVENÇÃO: Passeio à cozinha da escola. OBJETIVO: Por meio da visita à cozinha da escola, levar os alunos a uma ampliação e aprofundamento das possibilidades de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais a partir de outros modelos de relação social.
15	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincando na cozinha. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais acerca do passeio à cozinha da escola e análise das formas de relações construídas por eles durante a atividade.
16	TEMA DA INTERVENÇÃO: Contação da história “tudo bem ser diferente”. OBJETIVO: Por meio de contação de uma história a partir de um livro infantil, levá-los à possibilidade de construção de motivos no que tange ao tema e ao conteúdo para a realização da brincadeira de papéis sociais a partir de modelos de relação social que enfatizam o respeito as diferenças entre os indivíduos.
17	TEMA DA INTERVENÇÃO: Brincadeira de papéis sociais que busca sintetizar todo o processo interventivo. OBJETIVO: Intervenção com a brincadeira de papéis sociais retomando todos os modelos de relações sociais trabalhados durante todo o processo interventivo com ênfase na superação dos preconceitos.
18	TEMA DA INTERVENÇÃO: Retomada das brincadeiras espontâneas e o “mestre mandou...”. OBJETIVO: Analisar se houve mudanças nas formas de relação apresentadas nos primeiros momentos interventivos.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

4.1 Ações interventivas diretas e intencionais na eleição, ampliação e formas de construção das necessidades referentes aos temas que orientarão a brincadeira da criança em sua forma e conteúdo

Assim, pois, se queremos que as crianças brinquem de aviadores, soldados, condutores, se queremos que um ou outro papel seja assumido pela criança, ele deverá, antes de tudo, generalizar as correspondentes funções sociais e as regras de comportamento. Se isto não ocorre, isto é, se uma ou outra profissão, uma ou outra personalidade possuir um determinado atrativo, mas suas funções sociais, sua profissão, suas normas de conduta não estão claras para a criança, tal papel não será assumido por ela. Em consequência, uma das condições obrigatórias para que a criança assuma um ou outro papel é a individualização das normas sociais de comportamento da pessoa cujo papel assumirá a criança (ELKONIN, 1987, p. 92; tradução nossa).

Como ficou evidente até aqui, a partir das discussões realizadas, o ponto central referente à brincadeira de papéis sociais é que nela, justamente, as crianças reconstroem de forma sintética, ou seja, a partir dos sentidos que ela apreendeu dos significados presentes nos modelos de relações sociais os quais ela teve contato e geraram uma necessidade de realizar esta atividade, mesmo sem ela ter consciência de tal processo. Para que seja criada tal condição de realização de determinado papel social é necessário que a criança individualize e generalize as correspondentes funções sociais e regras de comportamentos dos indivíduos que ela irá representar (ELKONIN, 1987).

Os papéis sociais são formas de relações e funções que assumem condição para que nós, seres humanos, possamos conviver em sociedade e contribuir para que ela se mantenha em um processo dialético de manutenção e transformação, tais papéis sociais carregam diferentes significados sociais, valores, condições técnicas de realização, dentre outras características que se expressam em regras, que, quando apreendida pelas crianças, são reproduzidas nas ações lúdicas durante brincadeira de papéis sociais.

Sendo assim, esses modelos de relações sociais estão carregados de regras que mobilizam a consciência da criança e a colocam em um processo de transformação quantitativa e qualitativa de apropriação e objetivação dos significados presentes nas relações sociais, quando as mesmas se colocam em ação dentro de tal atividade criadora, já que a consciência da criança em idade pré-escolar é dada e transformada na ação dentro da atividade.

Contudo, tendo em vista os condicionantes capitalistas dados cotidianamente nas relações sociais, condicionantes estes carregados de conteúdos alienados e alienantes, que nos levam em direção à barbárie diuturnamente, radicam na produção e reprodução de significados presentes nos modelos de relações sociais pautados em tendências alienadas e alienantes, no que tange a construção de sentidos empobrecidos, ou até mesmo contrários, aos verdadeiros significados que as funções humanas apresentam em seu cerne – veja-se quando se assume a profissão de médico de um ponto de vista somente monetário e não em seu significado mais desenvolvido de indivíduo responsável em preservar qualitativamente a vida dos seres humanos; veja-se quando se assume a função do policial enquanto um indivíduo que ao invés de proteger os cidadãos, exerce o papel de instrumento repressor do estado capitalista, atuando contra os próprios cidadãos -, ou, também no que tange a imposição de uma barreira entre àquilo que há de mais desenvolvido, os conhecimentos não-cotidianos para-si, em relação aos conhecimentos cotidianos em-si, os quais, muitas vezes, são os únicos que os indivíduos têm possibilidade de vivenciar durante toda a sua vida; esses significados quando apropriados pelas crianças em suas brincadeiras influem na construção de sentidos (consciência) que também se

apresentam tendencialmente alienados e alienantes, por um lado, limitados às barreiras impostas entre o cotidiano em-si e o para-si, de outro, pela ruptura entre os significados mais evoluídos das relações sociais, em contraste com significações carregadas de situações negativas e prejudiciais ao seu desenvolvimento.

Por isso, a escolha dos temas e conteúdos das brincadeiras, para além daqueles que as crianças já apresentam de forma efetiva, bem como as formas de construção dos motivos/necessidade em quantidade e qualidade para a sua realização pela criança, são condições fulcrais para uma atuação de ensino com a brincadeira em um plano humanizador. Vejamos:

Quadro 10 - Episódio 7: Ações interventivas, eleição, ampliação e possibilidades de construção dos interesses que levam à atividade de brincar.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Para que seja possível a demonstração dos aspectos concernentes ao presente episódio a partir dos dados dos processos interventivos, apresentaremos, inicialmente, a partir da prática social tomada em seu ponto de partida e chegada, a evolução dos temas e conteúdos das brincadeiras realizadas pelas crianças. Em um segundo momento, tomando como base as abstrações pautadas nos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, as possibilidades engendradas na construção dos interesses nas crianças de temas e conteúdos pautados em tendências humanizadoras.

CENA UM: Evolução dos temas e conteúdos das brincadeiras a partir da prática social tomada em seu ponto de partida e chegada.

Cenário um (prática social inicial) - Interventora: “Quem gosta de brincar?” - Todas as crianças levantaram a mão e disseram “Eu”. Uma criança: “Eu gosto de brincar com ele, apontando para um amiguinho de sala”. Pesquisador colocou uma caixa colorida fechada no meio do círculo com um chapéu de cowboy em cima. Uma criança levantou para pegar o chapéu. Pesquisador disse para se acalmarem e se sentarem nos seus lugares para ele explicar a atividade. Eles pareceram ansiosos. Interventora: Já que todo mundo gosta de brincar aqui, o que a gente vai fazer hoje? Uma criança disse que iriam brincar de cowboy, pois tinha um chapéu em cima da caixa. Pesquisador disse que poderiam brincar do que eles quisessem, porém, haviam algumas regras que eles deveriam respeitar. Pesquisador: Eu e a pro (Interventora) trouxemos algumas coisas para vocês brincarem. Uma criança levantou no centro da roda e disse que queria brincar de cavaleiro e começou a brincar como se estivesse montado em um cavalo imaginário. Pesquisador: A gente quer que vocês brinquem com as coisas que a gente trouxe, que nem vocês brincam com os brinquedos que vocês trazem para a escola. Mas tem as regras que vocês têm que respeitar, vocês lembram quais as regrinhas? Uma criança vai até o meio da roda e diz: Mas tem que brincar sem brigar - Pesquisador: Então antes da gente começar, vamos entender as regrinhas, a primeira já foi falada, qual é? Crianças: Brigar. Uma criança fala “não mexer nos computadores” (pois estávamos realizando a atividade na sala de computação da escola). Pesquisador a parabeniza e enfatiza essa regra a todos os alunos. Os próprios alunos iam falando e o Pesquisador enfatizando, não pode xingar, não estragar os brinquedos e nem chutar eles. - Interventora: “Pesquisador (Pesquisador), a gente pode inventar brincadeira? Pode usar quantos brinquedos quiser da caixa? Pesquisador responde que sim. Pesquisador pegou a caixa e perguntou: “vamos ver o que tem aqui dentro?” - Todas as crianças saíram dos seus lugares na roda e correram para

olhar o que tinha dentro da caixa e começaram a pegar os brinquedos de forma desordenada e empurrando um a outro. Pesquisador: “Voltem para os seus lugares, voltem, voltem” - Interventora: “Mas vocês disseram que não pode empurrar?” Interventora: “Vamos fazer uma brincadeira? Quando o Pesquisador colocar a caixa no centro da roda, vamos brincar de estátua, ninguém pode sair do seu lugar.” Pesquisador colocou a caixa no centro da roda e começou a tirar os brinquedos da caixa e colocá-los no chão. Pesquisador: “Olha o tanto de coisa na caixa”. Algumas crianças se aproximaram para ver os brinquedos. Uma criança pegou o brinquedo e ficou olhando. Pesquisador: “Voltem para os seus lugares, é pra ficar brincando agora?” - As crianças responderam que não. Pesquisador diz: Vamos brincar, então? E eles começam a pegar os brinquedos. Interventor enfatiza que é para dividir os brinquedos. As crianças começaram a brincar com os brinquedos da caixa pela sala de informática. Duas crianças pegam uma bolinha de tênis e dizem que estão brincando de jogar futebol. Pesquisador pergunta que jogador eles são, um dos alunos responde que é o Neymar. Durante um momento eles param de focar na bolinha e começam a chutar uma bola imaginária, depois começam a chutar as pernas um do outro. Um outro aluno coloca um óculos escuro e diz que vai brincar de espião. Dois alunos pegam dois violões em miniatura começam a fazer de conta que estão tocando e falam que são cantores sertanejo, ambos estão com chapéus de cowboy. As meninas sentam todas juntas em roda, enquanto os meninos todos estão em pé realizando atividades que, aparentemente, são mais dinâmicas. Um aluno está com um chapéu e uma lupa de brinquedos e diz que é um detetive, contudo não apresenta características de que está de fato realizando o papel. Interventora chega na roda das meninas e pergunta do que elas estão brincando, elas dizem que é de salão de beleza. Uma menina está em pé e fica pegando materiais coloridos e começa a enfeitar as outras meninas que estão sentadas, à princípio, parece que ela é a dona do salão e as outras são clientes. A interventora começa a brincar com elas e começa a ser enfeitada. (essa atividade já dura cerca de 12 minutos da intervenção). Depois elas começam a se dispersar. Uma criança pega um chapéu de cowboy e começa a realizar movimentos como se estivesse montando um boi. Uma menina pega o telefone que levamos e começa a falar nele como se fosse uma secretária e fica durante um bom tempo no telefone. Um menino pega as serpentinas que as meninas estavam usando para se enfeitar no salão de beleza e começa a andar fazendo movimentos como se estivesse rebolando, quando um outro menino aponta pra ele e dá risada, então ele tira rapidamente a serpentina e as joga no chão, parando o que estava fazendo. Há um aluno que fica durante toda a intervenção brincando de carrinho. Enquanto dois alunos meninos ficam durante toda a intervenção brincando de futebol. Parece-me que o interesse maior está no papel de ser Neymar e Messi do que de fato chutar ou jogar a bola, pois o jogo se dá de forma aleatória e eles conversam o tempo todo como se fossem tais jogadores. Durante um momento da aula o Pesquisador chega até a aluna que está com o telefone e começa a conversar com ela sobre o que ela estava brincando (secretária). Quando começam a chegar outras alunas. Aí elas dizem que vão brincar de escola. A mesma aluna que era secretária começa a organizar as outras três meninas para que elas se sentassem no chão e depois pega uma cadeira para ficar mais alto que elas afirmando que será a professora, mas a brincadeira acaba rapidamente. Depois a mesma menina (secretária e professora), diz que vai brincar de médico e começa a ajeitar a cadeira para que uma outra menina (sua paciente) deite e ela possa “atendê-la” e começa colocar a mão na cabeça da amiga medindo a febre, mas logo a atividade também acaba. Duas meninas começam a brincar de casinha cuidando de duas bonecas como se fossem suas filhas. Dizem que as cadeiras da sala são o berço das crianças, mas a brincadeira não se dá de forma efetiva, pois a todo momento elas se dispersam para olhar os outros amigos e parecem mais tentar organizar os brinquedos a serem utilizados do que de fato brincar de casinha. Dois meninos e uma menina acham um material que dá para tapar os olhos e começam a brincar de cabra-cega, mas sem respeitar, de fato, as regras da

atividade. A menina está com os olhos tapados. As crianças demonstram muita dificuldade em brincarem de forma conjunta, sobretudo para dividir os brinquedos durante a brincadeira, chegando, em alguns momentos, a brigarem pelo material. Chegando ao fim da intervenção quase metade dos alunos já estão sentadas nas cadeiras da sala sem realizar nenhuma atividade. As crianças brincaram com todos os brinquedos que tinha na caixa. Pesquisador: “Vamos guardas as coisas na caixa?” Uma criança estava saindo da sala antes da intervenção acabar. Pesquisador: Vamos fazer o círculo de novo. Interventora: “Calma não terminamos ainda a aula, vamos conversar” Interventora: “Vou fechar o olho e quando eu abrir quero ver uma roda bem bonita” Interventora pergunta várias vezes se podia abrir os olhos para as crianças rapidamente se organizarem em círculo, para começar a conversa final da intervenção. Criança: “Abre mais a roda”. Criança: “Pode abrir”. Pesquisador: “O que vocês acharam dessa aula?” Todas as crianças levantaram a mão para poder dizer algo para o Pesquisador, pois uma das regrinhas era não falar junto com todos e esperar sua vez para dar uma opinião. Pesquisador: “Posso perguntar para cada um de vocês, do que vocês brincaram?” - Em sequência da roda, as crianças foram dizendo sobre quais brinquedos brincaram - Criança: Pokémon - Criança: Carrinho - Criança: Detetive - Criança: Carrinho - Criança: Carrinho - Criança: Pokémon - Criança: Boneca e médico - Criança: Boneca - Criança: Mamãe e filhinha - Interventora: “Do que vocês brincaram? - Criança: Brinquei como eu brinquei na minha casa - Criança: Médica e cobra cega - Criança: Médico - Criança: Médica Criança: Futebol - Criança: Médico - Criança: Cabra cega, bate-bate, espião - Criança: Pizzaiolo. Pesquisador perguntou se gostaram das brincadeiras e se poderia voltar na próxima semana para brincar mais. As crianças responderam que sim. Interventora organizou a fila das crianças todos misturados para voltarem para a sala. Intervenção dois - (prática social inicial) - As crianças entram na sala para começar a intervenção e sentaram no círculo. Pesquisador: “Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês, vocês sabem brincar de o mestre mandou?”; Crianças: “Simmm”; Pesquisador: A primeira atividade que a gente vai fazer hoje é: O mestre mandou. Sabe quem vai ser o mestre? Eu. Pesquisador: “Então todo mundo de pé”; As crianças levantaram animadas e saltitando para começar a brincadeira. Pesquisador começou a explicar a atividade com perguntas: “Quem é o mestre?”, “quem vocês têm que obedecer?” “Quero ver se sabem fazer tudo que eu falar, será que sabem?”. Começaram a andar pela sala sob orientação do interventor e assim a atividade começa. Pesquisador: “O mestre mandou vocês fazerem um policial”. Algumas crianças começaram a imitar sirene da polícia, outras correram de crianças que faziam uma arma com a mão. Pesquisador: “Estátua, nossa vocês estão craques em. O mestre mandou vocês fazerem um motorista”. As crianças começaram a fazer barulho de carro com a boca, imitar uma buzina, correr como se estivesse com as mãos no volante, bater uma nas outras. Todos os alunos estavam participando da atividade. Pesquisador: “Estátua, o mestre mandou vocês fazerem uma pessoa pobre”; As crianças começaram a andar com a cabeça triste, as mãos para trás. Uma criança deitou no chão, Pesquisador perguntou o porquê, ela respondeu que “morre”. Pesquisador: “Por que ela morre?”. Aluno: “Porque elas passam fome”. Pesquisador: “Estátua, agora quero que façam uma pessoa rica” As crianças começaram a pular e gritar demonstrando alegria. Pesquisador: “Porque vocês ficaram felizes?” Criança: “Porque a gente tem dinheiro” Criança: “Uuuu eu tenho dinheiro!!!”. Pesquisador: “Estátua, agora quero que vocês façam um médico”. Algumas crianças começaram a imitar o som da sirene da ambulância com a boca. Outras ficaram sem fazer nada. Pesquisador: “O que o médico faz?”; Criança: “Cuida das pessoas”; Pesquisador: “Estátua, vamos mais um? Quero ver vocês fazerem um bombeiro”; As crianças começaram a imitar o som da sirene do caminhão pipa com a boca e imaginar que estava com a mangueira na mão apagando fogo, fazendo o barulho da água com a boca. Pesquisador: “estátua, agora é difícil, quero ver fazerem um professor”. As crianças não sabiam o que fazer. Pesquisador: O que a professora de vocês

faz?"; As crianças começaram a correr pela sala e apontar umas para as outras mandando os outros fazerem a atividade" "vai sentar". Pesquisador: "Estátua, quero ver fazerem alunos". Criança: "Ai meu deus do céu". Criança: fazendo lição; Pesquisador: "Façam um vendedor". As crianças começaram a vender algo uma para as outras, correrem e gritarem. Parece-me que quando um estudante não sabe o que fazer, eles usam o outro como modelo para a representação. Pesquisador: "Façam um jogador de futebol"; As crianças começaram a chutar o vento e fazer pose de jogador. Jorge cai no chão como se tivesse recebido uma falta. Pesquisador pergunta às meninas porque elas não estão fazendo e elas não responderam nada. Pesquisador: "Quero ver vocês fazerem o presidente"; Jorge começa a apontar o dedo para os colegas da sala, falando como se estivesse mandando eles fazerem coisas, de modo incisivo. Pesquisador: "Estátua, vamos descansar um pouco na estátua, todo mundo levanta e façam um soldado". As crianças começaram a marchar pela sala e algumas começaram a cantar marcha soldado, Jorge novamente faz uma arma com a mão e finge estar atirando. Pesquisador: "estátua, quero ver fazerem uma mulher"; Os meninos não queriam fazer uma mulher, depois começaram a gritar e fazer voz fina, correr pela sala. Alguns alunos meninos falam que mulher só faz comida, cuida de casa e fica no celular. Pesquisador: "Estátua, quero ver vocês fazerem um homem". Os meninos começaram a se bater e discutir, as meninas ficaram paradas em volta do Pesquisador. Depois começaram a bater umas nas outras, também. Uma estudante diz que não pode imitar um homem e fica parada. Pesquisador: "Quero ver um círculo bem bonito, posso abrir o olho?"; Crianças: sim; Pesquisador: "Qual a atividade que vamos fazer agora?"; Pesquisador pegou a caixa de brinquedos da intervenção passada e começou a tirar os brinquedos da caixa e disse que as crianças poderiam brincar do que quisessem. Lembrou das regrinhas de não brigar, não chutar o amigo e nem os brinquedos. As crianças pegaram um brinquedo e começaram a brincar com seus amiguinhos de diversas brincadeiras. Alguns brincaram de delegacia, outros futebol com a bola de tênis, outras de modelo com as bonecas, outros não sabiam o que brincar pois não tinham pegado brinquedo ainda. João fala para Jorge ao pegar o telefone na mão "vamos brincar de delegacia?" e ele responde que sim, mas não iniciam a atividade e começam a chutar a bolinha de tênis jogando futebol. Duas meninas pegam as serpentinas coloridas e dizem que vão brincar de mamãe e filhinho. Cristina diz que é a mamãe e Ana é a filha. Joaquim está com o telefone na mão e diz que está falando com a mãe dele. Cerca de 6 meninos continuam brincando com a bolinha de tênis simulando estarem jogando futebol. Fernando está com o chapéu de cowboy e com o violão e diz que está brincando de cowboy e que o violão é uma chave de fenda e que ele ia arrumar as coisas. Romulo está novamente brincando de carrinho (mesma coisa da aula anterior). As meninas estão com as serpentinas no pescoço, como se estivessem arrumadas e uma delas está com a lupa na mão e diz que está brincando de detetive e que está tentando achar uma formiga. Uma criança queria brincar com um brinquedo que o outro estava brincando (Um carrinho) e a outro brigou dizendo que não queria dividir. Interventora disse que o brinquedo pode ser dividido e não precisa brigar por isso. Algumas meninas começaram a brincar de família, mamãe e filhinhas com as bonecas usando as cadeiras como se fosse o berço. Ana dá um nome para a boneca que é sua filhinha, mas no vídeo não dá para ouvir qual era. Duas detetives chamam a Interventora, que está com a câmera de vídeo e mostram que acharam uma formiga morta. Cristina e Ana continuam a brincar de mamãe e filhinha, mas agora estão embaixo das cadeiras e afirmam que ali é a casinha delas. Na casa tem as bonecas, filhinhas que estão dormindo, um violão, um chapéu de cowboy e elas começam a enfeitar a casinha com as serpentinas. Romulo, Joaquim e Gustavo estão com o telefone e tratores em miniatura e dizem que estão brincando de sítio. Gustavo fica no telefone recebendo ligações de pedidos de comida e Joaquim e Romulo brincam com os tratores como se estivessem em uma colheita. De uma hora para outra Gustavo diz "estou ligando para a mãe dele. Interventora pergunta, "Por que?", Gustavo diz:

Porque o Romulo quer falar com ela. Gustavo passa o telefone para Romulo que começa a conversar como se estivesse mesmo falando com a própria mãe e Gustavo começa a dar risada. Cerca de 5 meninos ainda continuam com a bola de futebol. Interventora pergunta para o Cristian do que eles estão brincando e ele fala “de futebol”. Interventora pergunta quem é seu time e ele “Atlético Mineiro”. Amy pega a lupa e outras três meninas estão sentadas nas cadeiras como se fossem pacientes, ela afirma para a interventora que está brincando de médica e começa a fazer de conta que está examinando suas pacientes. Coloca uma das pacientes deitada, juntando mais cadeiras como se fosse uma maca. Cristina e Ana continuam a brincar de casinha embaixo das cadeiras e chamam a interventora para ver como a casa estava enfeitada com as serpentinas. Fernando ainda continua com o chapéu, um óculos escuro e usa o violão como se fosse uma arma agora. E finge estar atirando nas pessoas. Interventora pergunta o que ele está fazendo e ele afirma “matando pessoas”. Romulo e Gustavo continuam com o telefone e dizem que agora estão brincando de corpo de bombeiro. Romulo está com o telefone e finge estar recebendo chamadas de emergência. João e Jorge continuam a jogar futebol e afirmam ao interventor que são o Neymar, quando Jorge diz que também é o Neymar, João fica triste. Cristian começa a falar que tem também é o Messi. Ana e Cristina continuam a brincar de mamãe e filhinha, só que agora uma boneca é a filha. Interventora pergunta se está tudo bem e Ana responde “está tudo bem”. Logo após fala “mas teve um tubarão que mordeu minha filhinha” a interventora pergunta se ela já levou sua filha ao médico e ela “sim, mas tá demorando”. A interventora então fala para elas que em outro espaço da sala onde outras meninas estavam brincando de hospital, que lá tem médico para elas levarem a filhinha. Cristina chama a Amy que é a médica e diz “ela morreu” (a boneca filhinha) e Amy sai dizendo que então não tem mais jeito. Ana continua dizendo que vai deixar a filha no hospital para ela melhorar. As atividades que estão ocorrendo neste momento são o futebol com cerca de 5 meninos, dois grupos de meninas brincando de casinhas, três meninos brincando de corpo de bombeiro e 4 meninas brincando de hospital. Todos estão participando. Interventora pergunta para os meninos que estão brincando de corpo de bombeiro se eles estão recebendo muitas chamadas, Gustavo responde que “sim, estamos trabalhando muito”, logo após pega o telefone e começa a fingir que está conversando, recebendo uma chamada para resgate. Pesquisador está participando da brincadeira de hospital e a médica Amy começa a fazer exames nele. Primeiro na boca e depois começa a tocar a barriga dele. A médica pega um pedaço de madeira fina, palito de churrasquinho e coloca no braço dele como se fosse uma seringa aplicando remédio, ele finge que está doendo e uma outra paciente o abraça dizendo que já ia parar de doer. Depois pede para o paciente interventor abrir os olhos para que fosse examinado e novamente a boca. Agora, no jogo de futebol, Cristian finge dar um carrinho em João que cai como se tivesse se machucado. Miguel finge ser árbitro e aplica várias vezes o cartão apontando para ele dizendo “expulso”. Cristian coloca a mão no rosto como se estivesse decepcionado e diz “nãoooo”. Cristian que foi expulso vai se sentar numa cadeira como se fosse o banco de reserva. Duas meninas estão sentadas na sala de espera e dizem que demora muito para serem atendidas (no hospital). Fernando agora vira matador de zumbi, ainda usando o violão como arma. Ana diz que agora está brincando de médico, interventora pergunta se ela está esperando para ser atendida e ela diz que não, “eu sou a gata da Amy” (a médica). Charlie, Romulo e Gustavo entram embaixo das carteiras e dizem estar brincando ainda de corpo de bombeiro, contudo Charlie fala para interventora quando ela pergunta quem eles são “Eu sou o papai, o Romulo é meu filho e o Gustavo é o cachorro” e o mesmo começa a latir como um cão. Pesquisador: “Agora é hora de?” As crianças responderam: “Guardar!!!” Todas as crianças começaram a guardar os brinquedos dentro da caixa. Pesquisador: “Todos guardando as coisas dentro da caixa, agora quero ver o círculo de novo, vou fechar o olho, cadê o círculo?”. As crianças começaram a gritar e correr para formarem o círculo. Pesquisador: “Quem gostou das atividades de hoje?”.

Todas as crianças levantaram a mão e gritaram “EEEU”. Pesquisador: “Por que que gostaram?”. Criança: Porque a gente brincou. Pesquisador: “Brincou do que?”. Criança: De médico. Criança: de Futebol. Criança: de família, tia, mãe, irmão, filha, pai. Criança: Eu era o Cristiano Ronaldo no futebol. Criança: Eu era o Neymar. Criança: Eu era o Kazin do Corinthians. Pesquisador: “Teve mais brincadeiras além dessas?”. Fernando: Matador de Zumbi. Pesquisador: “Quem brincou de policial?”. Criança: Eu brinquei de policial no mestre mandou. Romulo diz “eu brinquei de bombeiro, o Charlie era o pai, eu era o filho e o Gustavo o cachorro. Pesquisador pergunta: Mas o que o bombeiro faz? Ele responde que apaga o fogo e outra criança diz que salva pessoas e ele diz que fez isso também. Pesquisador: “O que eu pedi pra vocês fazerem no mestre mandou?”. Criança: policial. Criança: mamãe e filhinha. Pesquisador: Quem era a mamãe, filhinha?”. Criança: Eu era a mamãe e a boneca a filhinha”. Pesquisador: “Teve gente que não dividiu o material”. Criança: Abaixou a cabeça como um SIM (Gustavo). Pesquisador: “Semana que vem vamos brincar de novo?”. Crianças: Sim. Pesquisador: “Então vamos fazer a fila pra vocês irem pra sala”.

Cenário dois – Intervenção dezoito - (ponto de chegada da prática social) - Interventora: pode abrir os olhos? Formando o círculo com as crianças para iniciarmos a última intervenção. Crianças: sim! Pode! Não! Interventora: vou abrir! Agora eu vou sentar com vocês, dá uma bundinha para trás. Criança: hoje a gente não vai brincar? Pesquisador: vamos! Interventora: olha a bomba, olha a bomba... Crianças e professores: ooooh, bum!! Interventor: ó, depois da bomba “xi”. Pesquisador: Jorge, cadê o círculo? Assopra a velhinha. Crianças: “xiii”. Pesquisador: gente, vocês lembram da brincadeira que a gente fez faz muito tempo atrás? Criança: qual? Jorge: no pré I? Pesquisador: não, vocês estavam no pré II já.... Mas a gente fez no pré I também, boa Jorge, verdade! Vocês lembram da brincadeira... Criança: do bambolê? Pesquisador: posso falar? Criança: astronauta. Pesquisador: vou falar bem baixinho... “O mestre mandou”. Crianças: o que? Pesquisador: o mestre mandou... vocês lembram...? Criança: sim. Pesquisador: que a gente fez... cadê o círculo, Jorge? Vocês querem brincar de “o mestre mandou”? Crianças: sim! Pesquisador: olha a bomba. Crianças: ooooh, bum! Pesquisador: a vela acendeu, apaga a vela. Crianças: “xi”. Pesquisador: sabe quem é o mestre? Eu! Crianças: eu, eu quero ser o mestre, eu. Pesquisador: não, vai ser eu. Todo mundo em pé vai, todo mundo em pé. **Como que é a brincadeira do mestre mandou? O mestre manda e vocês? Crianças: Faz!! Pesquisador: vocês fazem, vocês obedecem, combinado?! Crianças: sim! Pesquisador: o mestre mandou vocês erguerem a mão... O mestre mandou vocês sentarem... O mestre mandou vocês levantarem... O mestre mandou vocês correrem... O mestre mandou vocês pararem! O mestre mandou correr de novo... O mestre mandou fazer estátua! Cadê as estátuas? Tem gente que não está estatua... vamos ver quem aguenta ficar mais na estátua. Interventor fazendo junto a atividade: ai minhas pernas estão doendo. Pesquisador: o mestre mandou correr de novo. Estátua de novo! Pesquisador: vamos Cristina. O mestre mandou vocês fazerem um policial... (barulho de sirene, “pou pou pou”). Jorge diz: preso em nome da lei... outras crianças começam a dizer, também. A maioria faz com a mão o movimento para os “bandidos” pararem, só poucos continuam fazendo armas com a mão... Pesquisador: Estátua! Cristian: eu sou o policial. Criança: estátua. Pesquisador: O mestre mandou vocês fazerem um professor. Crianças começam a fingir estrem fazendo lição... algumas crianças sentam nas cadeiras da sala de informática e fingem fazer lição, duas meninas fingem ser a professora e dizem o abecedário. Pesquisador: estátua! Senta no chão! Levanta! Senta no chão! Faz uma estátua bem louca. Vai Jorge, segura vai! O mestre mandou vocês fazerem um médico. Você tá cuidando, Hana? Vacina, injeção? Fazendo ressuscitação. Cadê os médicos, cadê os médicos? Crianças deitam no chão enquanto outras fazem exames, fingindo utilizar aparelhos. Pesquisador: Estátua! (uma criança**

faz barulho de sirene com a boca). O mestre mandou vocês fazerem um jogador de futebol... Menina: Toca aí parceiro. Criança: gol! Pesquisador e crianças: gol! Cadê o jogador de futebol? Vai, Ana! Crianças fingem chutar uma bola e fazem movimentos dando “carrinho”, outros comemoram como se fossem torcedores, dois meninos fingem ser árbitros. Pesquisador: Estátua! Criança: que?! Pesquisador: estátua não fala. O mestre mandou vocês fazerem um cabelereiro. Crianças começam a fingir que estão arrumando o cabelo umas das outras. Pesquisador: Estátua! Estátua não fala! O mestre mandou vocês fazerem um piloto de corrida. Eles estão imitando todos... (barulho do carro de corrida) fingindo que estão dirigindo. Pesquisador: Estátua! Quero ver se vocês lembram dessa... O mestre mandou vocês fazerem uma pessoa muito rica. Olha, como que é o nosso dinheiro mesmo? Crianças e interventor: abraço! Duas crianças fingem estar dando dinheiro na mão dos amigos. Pesquisador: estátua! Todo mundo senta, todo mundo levanta... O mestre mandou... eu sou o mestre vai, estou com o chapéu! O mestre mandou vocês fazerem uma pessoa pobre. Pesquisador: que pessoa pobre é essa? Pesquisador: a pessoa pobre quer dinheiro, o que a gente dá? Algumas fingem dar dinheiro e outras dão abraços. Pesquisador: Estátua! Todo mundo senta! Todo mundo levanta! Todo mundo abaixa! Todo mundo levanta! O mestre mandou vocês fazerem o presidente da república. Crianças: hã? Criança: a gente não sabe. Pesquisador: vocês não sabem? Jorge: vai roubar dinheiro!!! Pesquisador: vão roubar dinheiro? Crianças fingem estarem roubando dinheiro umas das outras. Pesquisador: Estátua! Criança: estátua! Pesquisador: todo mundo abaixa, todo mundo levanta, todo mundo abaixa... levanta! O mestre mandou vocês fazerem um bandido. Crianças: “pou pou pou pou” fingindo estarem atirando umas nas outras imitando uma arma com as mãos. Pesquisador: olha a bomba, ooooh, bum! Quando eu fechar o olho eu quero ver o círculo, vai! Vocês vão brincar mais agora! Criança: o tio, eu tô tonto agora. Pesquisador: você tá tonto? Olha a bomba, ooooh, bum! Gente, posso falar? Crianças: sim! Pesquisador: vocês querem brincar? Crianças: sim! Pesquisador: sim?! Olha, tem uma surpresa muito boa para vocês... Vocês vão brincar agora, espera aí, o Pesquisador já vai falar! (suspense)... Vocês lembram da nossa caixa da surpresa? Crianças: sim! Não! Renan: é da prô (interventora). Pesquisador: isso, é da prô (interventora), sabe demais hein! Olha, alguns combinados antes de eu abrir a caixa da surpresa. Criança; não brigar! Pesquisador: pode brigar? Crianças: Não! Pesquisador: é pra emprestar o brinquedo para o amigo? Crianças: sim! Pesquisador: é Gustavo? É Joaquim? É né! Gustavo: sim. Pesquisador: então tá bom! Vamos abrir a caixa da surpresa! Podem brincar! Espera aí que o Pesquisador vai virar no chão, calma aí, espera! Vocês podem brincar do que vocês quiserem! Criança: eu sou o Neymar! Pesquisador: ela tá brincando de fazer sorvete. Hana, você tá brincando de cozinha? Cristina: Hana, não! Pesquisador: Cristina! Você tá brincando do que, Cristina? Cristina: comidinha. Pesquisador: tá brincando do que, Jorge? Jorge: de construir o campo de futebol. Pesquisador: que legal! Quem vocês são? Cristian: eu sou o Neymar. Pesquisador: quem mais é Neymar? O Romulo... Messi? Crianças: eu sou o neymar, eu sou o neymar. João: Cristiano Ronaldo. Ana: eu sou a Marta. Pesquisador: quem que é a professora? Criança: a Clara. Crianças: eu... Pesquisador: tem três professores? Que legal! Ai que cabelereira mais linda. Criança: Pesquisador, Pesquisador, Pesquisador, dá o passe, dá o passe. Pesquisador: aí parceiro, toca pra mim. Eita! Tirou a bola. Gustavo, o que você é? Gustavo: eu estou brincando de carrinho. Pesquisador: você é motorista? E essa luva aqui, é de pilota! Que luva bonita! Toca pra mim parceiro, é eu e você, parceiro! Tá falando com quem? Eu preciso falar com o médico, eu tô doente! Criança: oi, ele tá doente, tá? Pesquisador: oi? Não entendi! Criança: médico, ele tá doente. Você tá com dor de cabeça? Pesquisador: estou com dor de cabeça. Criança: ele tá com dor de

cabeça. Falando ao telefone. Pesquisador: você vai chamar o médico pra mim? Criança: ele disse pra você marca uma sessão. Pesquisador: marcar uma sessão pra mim? Criança: ele chegou. Pesquisador: é o médico? Fala, médico. O que você é secretária?! Pode mexer. Vai médico, me examina! Você que é a medica? Criança: eu sou. Pesquisador: sarou! Criança: você tá enfermado. Pesquisador: hã? Criança: você tá enfermado, pronto. Pesquisador: Que bom! O que você é Miguel? Cristian, o que você é? Maitê: tô com dor de barriga. Pesquisador: o médico, a Maitê tá com dor de barriga. É muita ou pouca dor? Ele tá perguntando pra você, o que eu falo? Maitê: fala que tem que tomar um remédio. Pesquisador: mas você tá com muita dor? Ela tá com muita dor, ela quer tomar remédio. Maitê: remédio químico. Pesquisador: remédio químico. Cadê o médico dela? Ela tá doente! Vai Cristian, ela precisa de um remédio. Jorge: eu dou o remedinho. Pesquisador: o Jorge te deu remédio. Agora tem que sarar! Jorge: tem que tomar 10 dias esse remédio. Maitê: já tomei 10 dias. Maitê: médico, médico, eu tô com dor de garganta. Jorge: tá bom! Pesquisador: o Jorge tá pondo remédio, toma esse comprimido! (repetindo o que o Jorge estava falando para a Maitê). Jorge: o telefone tá passando mal. Pesquisador: ó, sabe como que a gente paga o médico? Abraçando, é o abraço. Dá um abraço no médico. Vem Jorge, ela vai te pagar, vai! Ae! O Cristian também, o Cristian também é médico. E eu? Maitê: também! Pesquisador: então me dá um abraço! Coisa gostosa. Criança: o que é isso? Pesquisador: esse é o remédio. Laura: eu servi todos que tem fome. Pesquisador: você ajuda todos que tem fome? Laura: eu passo comida. Pesquisador: eu tô morrendo de fome, eu sou pobre. A Laura falou que ela serve todos que tem fome. Eu não tenho dinheiro, eu posso te pagar com abraço? Tem que pagar ela com abraço também, é o nosso dinheiro. Isso! Criança: tô te benzendo tio. Pesquisador: você tá me benzendo? Me benze! O que você é, Gustavo? A gente tá precisando de um policial. Vocês estão brincando do que? Interventor: olha Rod (Pesquisador), o que você é? Milene: jardineira. Pesquisador: que bom Milene que você é jardineira. Milene: toma pra você. E dá uma flor imaginária para o interventor. Interventor: nossa, obrigado. Pesquisador: O que as professoras estão ensinando? Criança: copiar. Pesquisador: o que é isso? Criança: é um coração e uma estrela. Pesquisador: vocês estão copiando? Miguel, Laura, vocês tem que copiar. Olha o Jorge cabelereiro, que lindo! Olha o Jorge arrumando o cabelo da pro, que lindo! Você é cabelereiro, Jorge? Jorge: sim! Pesquisador: ele tá fingindo que é um cabelereiro. O que você é, minha linda? Criança: eu sou médica. Pesquisador: você vai cuidar de quem? Eu tô doente! Criança: prô, você tá doente? Vem cá que eu sou médico. Pesquisador: estátua! Quero um círculo bem lindo aqui no centro, todo mundo!

CENA 2: Processo interventivo de construção dos argumentos e interesses para a realização da atividade de brincar.

Cenário um (Intervenção três): Pesquisador: E agora, sabem o que vamos fazer hoje? Crianças respondem que não... Pesquisador: Nós vamos fazer uma coisa diferente. A gente trouxe um desenho muito legal para vocês assistirem. E, depois de assistir, vamos brincar um montão. Vocês querem assistir o desenho e brincar? Todos respondem que sim. Pesquisador explica que irão assistir o desenho no computador e pede para as crianças se organizarem para que todos possam enxergar. Após assistirem o vídeo, Pesquisador explica a atividade: **O que a gente vai fazer? Eu vou perguntar e vou ver se vocês sabem quem são esses personagens. Mostra uma folha com o desenho do chaves e pergunta quem é... Crianças respondem que é o chaves. E Pesquisador pergunta quem é o chaves no desenho. Crianças respondem que ele é o chaves. Pesquisador: Ele é um menino pobre, que não tem dinheiro. Lembra a semana passada que pedi para vocês imitarem um menino**

pobre? O que vocês fizeram? Ficaram tristes, lembram? Então, o chaves é um menininho pobre, tá? Esse é o chaves. Pesquisador: E esse? – Mostra outra folha com desenho de outro personagem Crianças: É o Kiko; Pesquisador: E quem é o Kiko na história, alguém sabe? Nesse caso eles souberam responder que era o menino o rico... Algumas crianças respondem: Rico; Pesquisador: Ele é pobre? Crianças respondem que não e dizem que ele é rico. Pesquisador: Isso, a mãe dele dá um monte de brinquedos pra ele e o chaves não tem nenhum brinquedo. Pesquisador mostra outro desenho e pergunta quem é, crianças respondem que é a Chiquinha... Pesquisador: Ela é filha do Senhor Madruga, daqui a pouco vamos ver quem é ele na história. E a Chiquinha é uma menina muito espertinha, né? Pesquisador mostra outro desenho e pergunta quem é e crianças respondem que é o Nhonho. Pesquisador pergunta quem é o Nhonho na história e diz que ele também é um menino rico. Interventora complementa e diz que ele é filho do Sr. Barriga que é dono da vila. Pesquisador mostra outro desenho e crianças respondem que é o Sr Madruga. Pesquisador: E vocês sabem que é o Sr Madruga na história? Crianças não sabem responder. Pesquisador: Ele é uma pessoa desempregada. O que é uma pessoa desempregada? Criança: que não trabalha. Pesquisador: Isso, que está sem emprego! Criança: E por que a mãe do Kiko bate nele!? Outra criança: Porque ela acha que ele é pobre e bate nele! Pesquisador: Isso, porque ela acha que ele não faz nada e o chama de gentinha, só porque é pobre... Olha que coisa feia, né? Crianças concordam. Pesquisador: Então o senhor Madruga também é pobre. Por quê? Porque não tem emprego, né?! Crianças confirmam. Pesquisador mostra outro personagem e crianças respondem que é a Dona Florinda. Pesquisador pergunta quem é e as crianças dizem que é a mãe do Kiko. E, pergunta se as crianças sabem mais sobre ela na história. Crianças respondem que ela é rica. Pesquisador: Isso, ela é rica e dá um monte de dinheiro e brinquedos pra ele, não é verdade? Crianças afirmam que sim. Interventora explica que tem a parte da história que conta que o pai do Kiko, que era rico, morreu e deixou a herança e que então a dona Florinda não trabalha e vive com o dinheiro da herança. Pesquisador: Olhem...a Dona Florinda tem um outro papel na história. Ela é dona de casa. O que é dona de casa? Criança: ela cuida da casa. Pesquisador: Isso, muito bem! Cuida da casa, trabalha em casa. Pesquisador mostra outro desenho e pergunta quem é... crianças respondem que é o Sr. Barriga. Mas, Interventora diz ser o professor linguíça. Crianças dão risada. Pesquisador explica que o nome dele é Girafales, mas o apelido é Prof. linguíça, porque ele é muito alto. Pesquisador: E o que ele é na história? Crianças não respondem e Pesquisador diz que ele é um professor. O professor de todas as crianças da escola. Mostra outro desenho e crianças dizem que é o Sr. Barriga. Pesquisador pergunta quem é e diz que é o pai do Nhonho. Pesquisador: Ele é o pai do Nhonho, e o dono da Vila. Ele é rico, tem muito dinheiro. Criança: Eu quero ser rico igual a ele. Umas 5 crianças levantam a mão dizendo que queriam ser ricas igual a ele, uma delas é o João. Pesquisador: A é? Por que você quer ser rico igual a ele? João: Porque quero comprar bastante coisa. E várias crianças dizem que querem ser ricas para comprar um monte de coisa. Pesquisador mostra outro desenho e crianças dizem que é o lixeiro. Pesquisador explica que é o carteiro e diz que o nome dele é Jaiminho. Vocês nunca ouviram a frase que ele fala “Ai quero evitar a fadiga”? Crianças dão risada. Pesquisador: Ele é o carteiro. E o que o carteiro faz? Vocês já viram um carteiro? Que usa uma roupa azul e amarela... Crianças respondem que ele entrega carta e dizem já ter visto um carteiro. Pesquisador mostra outra personagem e pergunta se as crianças conhecem. Um garoto responde que é a Bruxa do 71. Pesquisador diz que é a Dona Clotilde. Que ela não apareceu na história, mas que ela faz parte. Durante todo o momento da explicação dos personagens, as crianças permaneciam prestando atenção no que estava sendo falado. Pesquisador:

Vocês lembram o que falava na história? O que foi principal? Crianças responde contando cenas do desenho; Pesquisador: Mas, o principal da história, sabe o que foi? Falou sobre o valor da amizade. O que é amizade pra vocês? Crianças: é amar... Pesquisador: é respeitar o amigo, não bater... E crianças vão falando juntamente com ele...

Cenário dois (Intervenção quatro): Pesquisador: Então o que faremos hoje? Eu trouxe um monte de desenho, em vídeo, para vocês assistirem cada um desses empregos que vocês estão vendo, dessas funções. Mas antes, vou mostrar figuras pra vocês. **Mostra uma figura e as crianças respondem que é o bombeiro.** Pesquisador: Nossa, vocês estão muito rápidos. E o que o bombeiro faz? Crianças: Apaga o fogo; Pesquisador: Só isso? Só apaga o fogo? Crianças: Não, ele salva gatos na árvore, cachorros também. Pesquisador: E o que mais? Criança: Ele salva pessoas; Pesquisador: Muito bem!! E vocês já viram o carro do bombeiro? Crianças respondem que sim. E o carro do bombeiro? Tem uma escada bem grande!! Crianças começam a conversar e dizer que a casa pegou fogo... Pesquisador escuta e retoma, pergunta as funções do bombeiro e crianças vão repetindo... que ele salva vidas, cachorros, apaga o fogo... Pesquisador: bombeiro pode ser só homem ou mulher também? Crianças: Mulher, também! Pesquisador: Então mulher também pode ser bombeiro? Crianças respondem que sim... e Pesquisador confirma. Pesquisador: Agora trouxe um vídeo sobre bombeiro, para vocês assistirem. Vamos prestar atenção. Crianças assistem o vídeo com atenção e o interventor vai comentando durante o desenho dando ênfase as várias atuações do bombeiro. Pesquisador: O que mais que vocês viram, que além de salvar bichos e ajudar pessoas, o que mais eles fazem? Crianças: Salva as pessoas que se afogam... na piscina, no mar, no rio, no lago. Criança: também quando acontece um acidente. Pesquisador: Isso, muito bem... e quando acontece um acidente, o que eles fazem? Criança: Ele vai ajudar a salvar. Pesquisador: Então os bombeiros são legais? Crianças respondem que sim. E assim a intervenção continua... Pesquisador: Diz que agora que conheceram o bombeiro, irão ver a próxima profissão e mostra o desenho. Crianças respondem que é o médico. Pesquisador: O que o médico faz? Crianças: Cuida das pessoas, dá remédio, cura as pessoas, da injeção, tira o bebê (Pesquisador incentivando e questionando); Jorge: Eu sei, ele cuida de filhotes. Pesquisador: Isso, tem um médico só de animais e esse chama veterinário. Pesquisador: E o que mais o médico faz? Além de tudo isso que já falaram? Crianças: Examina, cura crianças. Pesquisador: Isso, muito bem... e ele faz exames? Crianças: Faz raio-x. Crianças: Isso, tira o sangue... Pesquisador: Muito bem!! E médico pode ser mulher também? Crianças respondem que sim!! Pesquisador: E agora vamos ver o vídeo sobre o médico. Pesquisador: Enquanto veem o vídeo pergunta o que o médico receitou para a moça... Criança responde: fruta e Pesquisador explica que é sal de fruta, um remédio que ajuda a melhorar dor de estômago. Eles prestam muita atenção no desenho. Pesquisador: Então, o que médico faz mesmo? Crianças retomam: cura, faz exame, da vacina, examina, faz curativo. Pesquisador: E o médico é legal também? Ajuda bastante a gente? Crianças respondem que sim. Pesquisador mostra o próximo desenho em folha sulfite; crianças respondem que é o jogador de futebol... Pesquisador: Muito bem! E o que o jogador de futebol faz? Crianças: Joga bola; joga bola no campo... João fica entusiasmado. Pesquisador: E existe só jogador homem? Uma menina responde que sim. Outras crianças respondem que não; Pesquisador: Tem menino e menina né? Vocês conhecem o jogador Neymar? Quem conhece ele? Todos os meninos levantam a mão... Pesquisador: E quem conhece a Marta, jogadora da seleção? Dois meninos e nenhuma menina levantam a mão. Pesquisador: Muito bem, e sabem o que o Prof. trouxe para vocês? Um vídeo para gente

conhecer o Neymar, e o outro da Marta, para vocês conhecerem os dois que jogam futebol muito bem. João diz: a Marta eu sei quem é, mas esqueci e agora lembrei. Pesquisador confirma e diz que vão assistir o vídeo. Pesquisador: Primeiro é o vídeo do Neymar. Crianças assistem. Pesquisador diz que irá mostrar o vídeo da Marta, que é jogadora da Seleção Brasileira. Crianças dizem que ela é muito boa e joga bem. Ficam muito atentos ao vídeo. Durante o vídeo, Cristina ao ver um gol da Marta grita: gollll e bate palma com muito entusiasmo e mostrando-se impressionada. Pesquisador: Vocês viram como a Marta é boa? Crianças respondem que sim... Pesquisador: E o que mais jogador de futebol faz? Crianças: joga bola, faz gol. Pesquisador confirma e vai ajudando a dizer mais funções: dribla, chuta, marca o adversário...

Cenário três (Intervenção cinco): Pesquisador: E o último vídeo, para depois a gente brincar. Mostra o desenho e crianças respondem que é o policial. Pesquisador: Muito bem, e o que o policial faz? Crianças: Prende bandido, usa arma. Pesquisador: E o que ele faz com a arma? Crianças: atira, mata; Pesquisador: Mas, além de prender e atirar o que ele faz? Crianças não respondem. Pesquisador: Ele também ajuda a gente né? Ajuda a proteger. Jorge: Ele ajuda pessoas que são roubadas. Criança: Ele para o carro. Pesquisador: Então, os policiais também protegem a gente, né?! Uma criança grita: Eu sou um policial. Vamos assistir ao vídeo do policial, então. Crianças assistem e ao final, começam a imitar algumas situações que viram no vídeo e junto com o interventor pontuam novamente as funções relacionadas a este papel social. Pesquisador mostra novamente os desenhos para retomar os papéis sociais que viram.

Intervenção 6 - Pesquisador: Olhem aqui para o Pesquisador. Pesquisador: cadê o círculo?. Pesquisador: Deixa eu fazer uma pergunta para vocês... Pesquisador: vocês sabem o que é profissão? Todos: não. Pesquisador: não?? Jorge: Sim. Pesquisador: o que que é? Pesquisador: O que é profissão? Jorge: É, quem trabalha. Pesquisador: Isso, é quem vai trabalhar, o que vocês querem ser quando crescer? Vozes: Polícia; Todos falam ao mesmo tempo. Pesquisador: Policial, que mais? Pesquisador: Olha ela quer ser professora, e o pesquisador aponta para a criança ao lado. Pesquisador: Enfermeira, nossa que legal. Todos: continuam falando alto. Uma aluna afirma que quer ser jogadora de futebol e pesquisador fala parabéns para ela. Pesquisador: Sabe o que nós vamos fazer hoje? Pesquisador: Vocês estão ouvindo o Pesquisador? A maioria fala, Sim. Pesquisador: Quem tá ouvindo ergue a mão. Todos: Ergueram as mãos. Pesquisador: tudo bem, hoje nós vamos assistir um monte de vídeos sobre as diferentes profissões, tudo que vocês podem ser quando crescer, só que é assim, vocês vão dançar junto com a Prof. Interventora. Jorge: Hã? E começaram a soltar vários hã? De dúvida. Pesquisador: A gente vai colocar o vídeo lá na parede, para vocês assistirem e dançarem, igual o que estiver na parede e a Interventora vai ajudar vocês a dançarem. Jorge: O tio eu não sei se dá para dançar igual. Pesquisador: Vamos tentar? Pesquisador: Vocês gostam de dançar? Todos: Sim. Pesquisador: Então todo mundo de pé, vai. Interventora: Eu vou aqui na frente, hein! Pesquisador: É para vocês acompanharem, tá? Jorge: Eu vou ficar em fileira. E eles se organizam em duas fileiras. Interventora: Olha, vamos prestar atenção na música para dançar. Pesquisador: Mas tem uma coisa, no final do vídeo vocês terão que descobrir qual profissão que é. Combinado? Todos: Sim. Interventora, organiza todas as crianças atrás dela, e fala: “Ninguém pode passar dessa linha”. Delimitando o espaço para a dança. Pesquisador: Solta o vídeo e todos começam a dançar, olhando a Interventora e o vídeo ao mesmo tempo e tentam reproduzir os movimentos. Pesquisador: E esse? Vamos ver se vocês sabem? Pesquisador solta outro vídeo. E Todos dançam com a Interventora. Ao final do vídeo. Pesquisador: Quem sabe essa profissão? Jorge: é do avião. Maioria: chega perto do Pesquisador e fala que é

avião. Pesquisador: Sabe como se chama essa profissão? Alguns alunos respondem: espacial. Pesquisador: Essa profissão se chama astronauta, vocês nunca viram um astronauta? João: Eu já vi. Pesquisador: o que o astronauta faz? Um aluno: Ele voa no espaço. Pesquisador: Ele voa no... Espaço, ele explora o espaço. Vamos lá que está acabando. O Pesquisador solta o outro vídeo. E todos começam a prestar a atenção na Interventora e começam a imitá-la. Ao final do Vídeo. Pesquisador: E aí, quem vai me falar o nome dessa profissão? Uma menina: Fazendeiro. Pesquisador: Quem que cuida das plantinhas? Uma menina: Fazendeiro. Pesquisador: É o jardineiro, cuida das flores. Três meninos começam a fazer flexões e dizem que estão fazendo ginástica e começam a contar a cada flexão. Pesquisador: Olha mais um... E solta o vídeo, e dançam. Ao final do vídeo. Pesquisador: Qual que é essa profissão, vocês sabem o nome? Jorge: Eu sei, cabeleireiro. Pesquisador: isso, Cabelereiro... vamos fazer um círculo, rapidinho.... Pesquisador: Está bom o círculo. Todos: Não. Todos começam a organizar o círculo. Pesquisador: Vocês lembram qual foi a primeira profissão que passou no vídeo. Maioria: Sim, Médico. Pesquisador: Foi o? Todos: Médico. Pesquisador: Mostra o desenho do médico. E pergunta “o que o médico faz mesmo? João: Cuida das pessoas. Maioria: Cuida das pessoas. Pesquisador: Quem está com o braço quebrado? João: Eu fui no médico. Pesquisador: E a Hana também está com o braço quebrado. Quem cuidou deles? Jorge: O médico. Pesquisador: Foi o médico que cuidou deles, parem eles não sentir dor. Médico é legal? Todos: Sim. Pesquisador: Tem médica mulher também? Todos: Sim. Pesquisador: Isso, tem médica homem e mulher, também. João: Foi uma médica que cuidou do meu braço. Pesquisador: Qual foi o segundo vídeo? Maioria: Professora. Pesquisador: Foi o? Todos: Professor. Pesquisador: É o professor ou a Professora. Pesquisador: O que o Professor faz? João: Ajuda a fazer a lição. Pesquisador: O professor ens...: Ensina. Pesquisador: Professor e Professora é legal? Maioria: Sim. Pesquisador: Apresenta o desenho e pergunta qual era aquela profissão? Maioria: Bombeiro. Pesquisador: O que o bombeiro faz? João: Apaga o fogo. Pesquisador: Ele salva as pessoas. João: Pegam os bichinhos na arvoré. Jorge: Salva pessoas. Pesquisador: E o bombeiro pode ser mulher também? Todos: Sim. Pesquisador: E esse? Apresentando um novo desenho. Maioria: Policial. Pesquisador: No vídeo é policial homem ou policial mulher? Maioria: Mulher. Pesquisador: O que o policial faz? Falas aleatórias: Prende bandido, salva. Pesquisador: Salva as pessoas. Pesquisado: Onde os policiais ficam? Jorge: Na delegacia. Charlie: esses dias eu vi uma delegacia, com o policial dentro. Pesquisador: que legal, Charlie. Pesquisador: E esse, como é o nome? Maioria: Astronauta. Pesquisador: O que o Astronauta faz? Charlie e João: Voaaa. Pesquisador: Voa pelo? Charlie e João: Espaço. Pesquisador: Mas para voar no espaço, o astronauta vai do que? Maioria: Foguete. Pesquisador: Foguete ou uma nave. Pesquisador: Vocês já viram um astronauta? Todos: não. Pesquisador: Mas vocês sabiam que existe a profissão astronauta tanto para homem quanto para mulheres. E os alunos demonstram entusiasmo. Pesquisador: E esse? Apresentando outro desenho. Voz de menina aleatória: Jardinheiro. Pesquisador: O que o jardineiro faz? Alunos: Joga água nas plantas. Aluna: planta cenouras para fazer comida. Pesquisador: Que mais? Menina: Planta semente. Pesquisador: Que mais? Planta árvore. Pesquisador: E o último? Vozes: Hã, dúvida. Pesquisador: Cabelereiro. Pesquisador: O que o cabelereiro faz? Charlie: Corta o cabelo. Pesquisador: Corta nosso? Todos: cabelo. Pesquisador: E cabelereiro só tem mulher? Ou tem homem também? A maioria fala que só mulher e 3 meninos falam que não. Tem homem, também. Pesquisador: É só mulher? Everson mexe a cabeça, alegando que não. Charlie: não. Pesquisador: Tem homem e mulher também, né...todo mundo aqui corta o cabelo.

Todos: Sim. Hana: Pesquisador só corto as pontinhas. Pesquisador: Eu tbm só corto a pontinhas.

Cenário quatro (Intervenção dez) - Pesquisador: Gente, vamos fazer atividade, hoje? Todos: sim. Pesquisador: Vamos fazer aquela fila nossa. Todos levantam de sua cadeira para realizar a fila. Pesquisador os levou eles para a sala de vídeo. Interventora: Todo mundo está sentado em sua cadeira? Todos: Sim. Interventora: Agora, quem gosta de assistir desenho. Todos: levantam a mão e falam: Euuu. Interventora: **Agora precisamos ficar quietinhos para assistir o desenho. Desenho do Chaves sobre uma partida de futebol. Pesquisador: Todos vão ficar quietinhos para assistir o desenho. Todos: Sim. Pesquisador: Vamos lá, vou soltar o desenho então. Todas as crianças assistem o desenho, com os olhos fixos na tela. Pesquisador: Gente, ó, fica no lugar ainda. Vou fazer uma pergunta para vocês, vamos ver se vocês prestaram atenção no desenho. Pesquisador: Quero que vocês respondem quem é essa pessoa que estava no desenho? (apresenta uma folha com um desenho). Todos: o jogador de bola. Pesquisador: É o? Vozes aleatórias: futebol, é o jogador. E esse? Pesquisador: é a jogadora de. Todos: Futebol. Pesquisador: Então menino e menina podem jogar futebol? Todos: Siim. Pesquisador: E esses? Quem são esses gente? Vozes aleatórias: Torcida. Pesquisador: o que a torcida faz? Voz aleatória: Torce. Pesquisador: E como que ela torce? Vamos torceer. Todos: Eeeeeeee, levantando os braços. Pesquisador: Comemora quando sai um gol, saiu um gol, como vamos comemorar? Todos: Levantaram os braços e gritaram: EEEEEEEE Pesquisador: E esse? Jorge, quero que você descobre qual é esse? Jorge: Juiz.. Todos: Juiz. Pesquisador: O que o Juiz faz? Voz aleatória: Dá cartão, apita. Pesquisador: Ele apita o jogo, ele que controla as regras do jogo. Pesquisador: E esse? Todos: vendedor. Pesquisador: É o vendedor de? Todos: Sorvete. Pesquisador: Tem vendedor de sorvete dentro do estádio. Maioria: Não. Pesquisador: Tem sim, vocês não viram o Kiko comprando sorvete dentro do estádio. Todos: Sim. Pesquisador: Quem vendeu o sorvete para ele? Todos: O vendedor de sorvete. Pesquisador: Isso, o sorveteiro, vendendor de sorvetes. E... o que é isso aqui? Maioria: Estádio. Pesquisador: É o estadio, onde o jogador joga, a jogadora joga. É onde o Juiz apita.**

Cenário cinco (Intervenção doze): Pesquisador: Pessoal, vocês estão conseguindo me ouvir. Maioria: Sim. Pesquisador: Eu vou contar uma história muito legal. Pesquisador: Vocês gostam de histórinha? Clara: História não. E os outros dizem que sim. Pesquisador: É uma história muito legal. Vocês sabem do que é essa história. Mostrando a capa do livro. Voz aleatória: De trem. Pesquisador: mas de quem será que é esse trem? Pesquisador: Sabe como que chama essa histórinha? Maioria: Não. **Pesquisador: O trenzinho do Nicolau. Vamos ouvir a história, então? Todos: Sim. Pesquisador conta a história para os alunos. Pesquisador: Então vamos começar a história. Olha o trenzinho do seu Nicolau. Como é o barulho do trem, mesmo? Crianças; piuiiiii. Pesquisador: E o trem anda por onde? Pelo? Trilho. Olhem que trilho grande. Vocês sabem o que é isso aqui? João: É uma casa do Trem. Pesquisador: Sabe como chama isso aqui? É a estação do trem. Charlie: Onde compra a passagem. Onde pega as pessoas. Pesquisador depois de explicar a imagem do livro, lê a história e sempre vai explicando a imagem e o texto, contextualizando. E continua a História... Pesquisador: Vocês gostaram da história: Crianças: sim. Pesquisador: Vocês sabem o que o senhor Nicolau é? Como que chama a pessoa que dirige o trem? Aluna: Motorista. Pesquisador: Maquinista! E mostra uma imagem de um maquinista em uma folha sulfite. As crianças começam a fazer o barulho do trem “Piuiiiii”. Pesquisador: O que o maquinista usa? Alunos: Chapéu, roupas... Pesquisador: E ele usa o que também? Luva. Ele usa luva para não queimar a mão na**

caldeira do motor do trem porque é muito quente. Aluno: Ele usa sapato, também. Pesquisador: E o trem passa por vários lugares, certo? Crianças: sim. E eles vão relembrando os lugares pelos quais o trem passou.

Cenário seis (Intervenção quatorze): Pesquisador: Esse lugar que a gente vai é muito especial porque é lá que a gente faz nossa comida. Onde que é? Fernando: Na cozinha! Pesquisador: Ele descobriu aonde é. Mas pra gente conhecer a cozinha... O que a gente faz na cozinha? Crianças: Come. Pesquisador: Come na cozinha? Mas o que é mais importante de fazer na cozinha? Crianças: Fazer comida. Pesquisador: E quem faz a comida na cozinha? Crianças: Cozinheiro; A mamãe; O papai, a titia, o titio. A vovó. Pesquisador: Isso!! Vocês lembram da nossa fila mais bonita do mundo? A Interventora vai lá na porta e vocês vão fazer a fila. Crianças: Eba eba! **Pesquisador: A gente vai numa excursão agora, para visitar a cozinha! Só que vocês têm que ficar na fila tá bom?! Jorge: Tchau meu irmão! (Acenando para a câmera).** Pesquisador (ao chegar na cozinha): Como que é o nome disso aqui? Crianças: Cozinha! Pesquisador: E quem fez comida na cozinha? Crianças: Cozinheiro. Pesquisador: Vocês querem conhecer? Crianças: Sim! Pesquisador: Vocês estão felizes? Crianças: Sim! Pesquisador: Vamos conhecer?!. E as crianças entram em fila na cozinha da escola. Pesquisador: O que é isso daqui? Crianças: Fogão! Pesquisador: E isso daqui? Crianças: Panela! Pesquisador: Panela! É onde faz a comida... O feijão. O que é isso daqui? Crianças: Caneca. Caneca para? Crianças: Beber suco. Pesquisador: Olha que cozinha grande, olha que fogãozão grande! Olha aqui que panelão grande. Pesquisador: Quem são essas pessoas lindas aqui? São as? Crianças: Cozinheiras. Pesquisador: Elas querem um abraço de vocês também (e as crianças abraçam as duas cozinheiras da escola com muita alegria. Elas são importantes para nós porque, o que elas fazem para a gente? Crianças: Comida! Pesquisador: Comida, para matar a nossa? Crianças: Fome! Gustavo: Por que a gente tá aqui, vamos brincar? Pesquisador: Estamos aqui para podermos conhecer bem o que acontece em uma cozinha. Gustavo: isso não é uma cozinha, é uma sala. Pesquisador: Essa é a cozinha da escola. Gustavo: Hannnn... Pesquisador: Gente, essa cozinha é grandona? Crianças: é enorme. Pesquisador: É enorme né, João. Aqui tudo é grandão, olha que panelona, fogãozão. Pesquisador: vamos conhecer a outra parte da cozinha? E eles seguem em fila como se estivessem em uma excursão de verdade. Crianças: nossa, quanta comida. Pesquisador: Olha tem uma mesa na cozinha, também. O que é aquilo ali? Crianças: Uma geladeira. Pesquisador: O que a gente coloca dentro da geladeira? Crianças: Comida. Pesquisador: isso, para a comida não estragar. Uma aluna aponta e fala para o pesquisador que tem armário na cozinha, também... e beterraba. Pesquisador: isso, beterraba... e cenouras. Todos olham entusiasmados aquela parte da cozinha cheia de comida. Pesquisador: Vocês gostaram de visitar a cozinha? Quem gostou ergue a mão? Todos erguem a mão. Importante salientar que as cozinheiras estiveram presentes em todo o passeio. Cozinheira: Já que todos gostaram do passeio, todos vão ganhar um docinho. Crianças comemoram. E entrega um para cada um. E finalizamos o passeio na cozinha.

Cenário sete (Intervenção dezessete): Pesquisador: vocês estão felizes? vocês estão me ouvindo? Crianças respondem que sim. Pesquisador: O que é isso que estou na mão? Ele está com uma máscara branca na mão e coloca no rosto. Crianças respondem que é uma máscara. Pesquisador: sim, é uma máscara e ela tem super poderes e cada um de vocês vai poder ter super poderes... Só que pra ela ter super poderes, vocês vão ter que fazer uma coisa nela... vocês viram que ela é branca, sem nada? Crianças: sim! **Pesquisador: então, cada um de vocês vai ganhar uma máscara e vocês vão ter que pintar ela de uma maneira que tem**

que ser diferente do que você já é, por exemplo, se você tem a pele Clarinha você vai ter que pintar a pele com qual cor? Crianças: Escuro... um aluno responde que tem a pele escura “eu tenho a pele escura”. Pesquisador: então, vocês vão ter que pintar a máscara para que ela tenha super poderes... e continuou explicando que a característica na máscara deve ser diferente do que o do aluno que a está pintando. Pesquisador: a máscara tem cabelo? a máscara tem cabelo? Alunos: não. Pesquisador: então, vocês vão ter que pintar o cabelo diferente do que o seu cabelo já é... ela tem cor da pele? Alunos: não! Pesquisador: então vocês vão ter que pintar de uma cor diferente da pele de vocês. Interventores começam a dividir as máscaras uma para cada aluno. Pesquisador: só tem mais um segredo para a máscara ganhar super poderes... cada um de vocês vai ter que pintar a máscara de acordo com o personagem que vocês desenharam no outro desenho, por exemplo, o Romulo desenhou um jogador, então vai ter que fazer uma máscara como se fosse a de um jogador, Cristian também, então vai ter que pintar, criar como se fosse um jogador... a Laura desenhou uma cozinheira, então vai ter que fazer uma máscara de uma cozinheira... Então o pesquisador pede para que eles comecem a pintar suas máscaras de acordo com as regras estabelecidas. Durante a atividade, pesquisador: gente, lembra que tudo bem ser diferente?! então podem pintar do jeito que vocês quiserem, pois tudo bem ser diferente, então pintem da cor que vocês quiserem, pode ser de cor diferente que vocês... Menina: meu cabelo eu estou pintando de laranja porque meu cabelo não é laranja de verdade, mas eu quero laranja, Pesquisador. Pesquisador fez uma máscara, pintou com a pele preta e cabelo diferente da dele e fala que se transforma em Pesquisador quando põe a máscara. Eles continuam pintando suas máscaras. Pesquisador: Quando vocês terminarem, tragam a máscara para um dos Interventores para a gente colocar o elástico. Pesquisador: está todo mundo acabando? porque daqui a pouco a gente vai brincar com a máscara e vocês vão ganhar o super poder... alunos parecem se divertirem ao pintar seus desenhos, suas máscaras. Charlie pergunta para o pesquisador: está certo pro? e pesquisador parabeniza ele dizendo que “sim, está certo” e eles começam a colocar as máscaras terminadas. Uns começam a pedir para ver a máscara do outro. Uma aluna que tem a pele bem clara pinta a sua máscara da cor preta. Jorge pinta a sua máscara de marrom e ele tem a pele bem clara, eles parecem estar obedecendo as regras colocadas. Jorge disse que a máscara dele tem a pele escura e é poder de policial. Pesquisador: nossa que legal. Fernando: o meu tenho poder de pizzaiolo. Clara disse que o poder dela é de professora, porque ela quer ser professora. Pesquisador repete: quero ver todo mundo terminando pra dar tempo da gente brincar. E crianças começam acelerar e pedem para os pesquisadores amarrarem as máscaras. João disse que pintou Neymar e professor disse “nossa, está parecido mesmo com o Neymar parabéns vai fazer vários gols”. Uma aluna diz: Pesquisador eu vou ser pilota. Pesquisador: nossa, você vai ser pilota de carro? Aluna: sim, porque eu gosto de correr muito. Sentados em roda, interventora começa a contar a história do filme máscara: vocês lembram que quando o máscara coloca aquela máscara de madeira ele fica verde e ganha super poderes? Jorge responde: ele fica doidão. Interventora: então quando a gente colocar essa máscara, ela gruda na nossa cara e a gente vira o que a gente desenhou. Pesquisador: Então cada um de vocês vão virar o que cada um de vocês desenhou... o que você desenhou Charlie? Charlie diz: desenhei um cozinheiro. Pesquisador: eu desenhei Professor, João desenhou jogador... e cada um começa falar o que desenhou.

Estiveram presentes durante todo o processo interventivo momentos de construção dos motivos e necessidades pautados em temas e conteúdos os mais variados e os mais desenvolvidos em qualidade, o que demanda um esforço intelectual, espacial e material gigantesco por parte do professor na efetivação deste elemento tão necessário para a efetivação de uma atividade de brincar. Assim, a partir da exposição dos dados em suas diferentes cenas, algumas análises podem ser realizadas.

A) Do ponto de vista de uma análise pautada na prática social interventiva levando em consideração o seu ponto de partida e de chegada, observamos que no início os temas e conteúdos eram, de fato, limitados em relação a cotidianidade referente as vivências em-si que os alunos tinham fora da escola, além dos conteúdos estarem, hegemonicamente, pautados em sentidos carregados das tendências alienadas e alienantes, citadas anteriormente. Já no fim do processo interventivo, pôde ser observado uma ampliação em quantidade dos temas representados pelas crianças durante as brincadeiras, além de uma evolução qualitativa quanto às significações que elas demonstravam acerca dos significados presentes nos modelos de relações sociais, apresentando características mais estáveis e pautados em tendências humanizadoras. Desta forma, afirmamos que a intervenção contribuiu quanto a esse primeiro aspecto. Mas para que isso ocorresse, foi necessário todo um conjunto de atividades, com inúmeras ações ludo-pedagógicas que proporcionassem tal evolução.

B) Assim sendo, tendo em vista ações ludo-pedagógicas pautadas na utilização, desde vídeos com imagens reais, desenhos, contação de história, até visita à lugares, além da utilização de materiais impressos com imagens para ajudar no processo, apresentaram-se como possibilidades de construção dos motivos/necessidades, ampliação e complexificação dos sentidos pelas crianças das regras presentes em tais modelos de relação – há que se considerar que cada uma das ações pedagógicas utilizadas em tal construção apresentaram diferentes níveis de influência, pois, como ficou evidente, a visita aos locais e a explicação pelo professor dos papéis sociais e seus conteúdos referentes a tal espaço, tiveram uma representatividade muito maior do que a utilização de desenhos em vídeo, por exemplo. Contudo, há que se levar em consideração, também, que dentro dos limites e possibilidades que se colocam quanto às questões de autorização para realização de visitas e manutenção da segurança das crianças, a repetição quantitativa de momentos de vídeo com características qualitativas acerca da exposição do tema e dos conteúdos, por exemplo, também é um fator de importante construção desses motivos e necessidades que levam à brincadeira de papéis sociais.

Como afirma Elkonin (1987, p. 92; tradução nossa),

Claro, a criança, antes de assumir um determinado papel, sabe algo sobre as funções sociais daquelas pessoas que ela representará no jogo. Seus conhecimentos provêm dos encontros diretos com essas pessoas, do que sobre elas relata o professor, dos livros. Nesse sentido as fontes dos conhecimentos que adquirem as crianças são múltiplas.

C) Terceiro ponto importante, que envolve tanto a eleição e ampliação dos temas e conteúdos, quanto na construção de possibilidades humanizadoras de apropriação desses temas e conteúdos, o professor precisa, de forma intencional, selecionar possibilidades que demonstrem em seu conteúdo e forma os significados que vão contra às tendências alienadas e alienantes tão presentes nas relações sociais cotidianas capitalistas, pois, desta forma, além de ampliar quantitativamente as possibilidades de temas que demonstrem regras que superam circunstâncias alienadas do ponto de vista das barreiras impostas pelo cotidiano em-si alienado, também possibilitarão uma apreensão pelas crianças das regras de modelos de relações sociais com significados os mais elevados, contribuindo, assim, em seu processo de desenvolvimento em uma direção humanizadora.

Ou seja, do ponto de vista da eleição, ampliação dos temas e conteúdos, bem como dos significados os quais esses conteúdos carregarão, devem ser considerados enquanto situações pedagógicas fundamentais no processo de ensino da brincadeira de papéis sociais, sendo que tais possibilidades poderão ser criadas a partir das condições de tempo, espaço e material que o professor tem disponível, bem como, a necessidade de que ele tenha uma consciência crítica que o possibilite selecionar e ampliar os temas e seus conteúdos de uma maneira contrária às tendências alienadas e alienantes.

4.2 Ações interventivas a serem engendradas na organização prévia da brincadeira, tendo em vista onde e quais objetos poderão ser utilizados

A tarefa do professor consistirá em não manter artificialmente as crianças nos estágios já superados [aquilo eu elas já estão objetivadas], pelo contrário, deverá favorecer a diferenciação da regra dentro do rol existente, por meio da retirada paulatina da situação lúdica que se caracteriza na diminuição dos acessórios utilizados (sua redução a um mínimo para logo prescindir deles por completo (ELKONIN, 1987, p. 89).

Em relação à atuação pedagógica do professor do ponto de vista de ações interventivas quando da organização prévia do local onde ocorrerá a brincadeira, bem como os objetos a serem utilizados, estão subordinadas aos aspectos concernentes à eleição e ampliação quantitativa e qualitativa dos temas e conteúdos a serem trabalhados e, também, as condições

que envolvem os processos de intervenção quando da realização propriamente dita da brincadeira de papéis sociais.

Pudemos observar, por exemplo, que a escolha do espaço onde será realizada a brincadeira propriamente dita, pressupõe, A) um entendimento inicial se naquele lugar há espaço suficiente para que as crianças realizem a atividade; B) Uma preparação prévia do espaço no que tange a utilização de elementos visuais e sonoros, para que as crianças tenham condições orientadoras de se organizarem nos diferentes espaços destinados à brincadeira, em consonância como auxílio para o professor em efetuar de maneira mais qualitativa as ações ludo-pedagógicas durante a realização da atividade propriamente dita; C) Em contraponto, há que serem tomadas os devidos cuidados de não tornar tais locais demasiadamente carregados de elementos supérfluos, como afirma Elkonin (1987), para que não haja prejuízo no processo criativo da criança durante a realização da brincadeira. Há que serem selecionados materiais suficientes para que as crianças possam realizar a reconstrução dos papéis sociais de uma forma o mais qualitativa possível, sobretudo, quanto a possibilidade de substituição dos significados dos objetos diante dos condicionantes dos modelos de relação social representados de forma lúdica, em detrimento, portanto, da necessidade de tornar o espaço carregado de materiais que podem, na verdade, mais prejudicar do que ajudar no processo criativo, contrapondo um aspecto pedagógico construtivista de que quanto mais rico o espaço em materiais e estímulos, maior e melhor o desenvolvimento da criança.

Quanto ao presente item, durante o processo interventivo, como foi dito no início, a organização prévia do espaço e os materiais a serem utilizados pelas crianças, estavam diretamente subordinados aos temas e conteúdos elegidos por nós a serem trabalhados, bem como as possibilidades de auxílio quando de nossa ação ludo-pedagógica humanizadora na atividade propriamente dita. Utilizamos, basicamente, uma caixa de porte médio com alguns materiais variados e diferentes brinquedos ²⁶(Imagem A); Quanto a escolha dos espaços, a mesma era realizada levando em conta àquilo que havíamos de possibilidades na escola: Sala de informática (Imagem B), Parquinho (Imagem C) e quadra (Imagem D); Por último, em relação à organização do espaço, utilizamos, basicamente, fitas adesivas para demarcarmos no chão os locais onde as crianças brincariam de papéis sociais determinados (estratégia pedagógica), elementos visuais como papéis impressos com o desenho do papel social a ser representado em determinado espaço (Imagem E) e elementos sonoros como caixinha de som,

²⁶ Esclarecemos que não utilizávamos a caixa em todos os momentos interventivos, mas sim, os materiais que haviam nela os quais achávamos conveniente utilizar na brincadeira proposta.

ou, durante todos os momentos a utilização do diálogo para manter a organização da brincadeira.

Imagem 1



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

Imagem 2



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

Imagem 3



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

Imagem 4



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

Imagem 5

Jogadora



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

4.3 Possibilidades de intervenção pedagógica durante a realização propriamente dita da brincadeira de forma a orientar a dinâmica da distribuição dos papéis sociais e da utilização dos objetos, bem como, mediá-la em uma direção humanizadora, sem destituí-la de suas características essenciais

Chegamos, assim, no ponto crucial de nossa pesquisa, tendo em vista as várias discussões já construídas no âmbito da intervenção com a brincadeira de papéis sociais, acerca das possibilidades ou não da atuação do professor nesta atividade. Há que ser retomado, para efetivação de tal análise, os aspectos fundamentais que são característicos de uma cena de brincadeira de papéis sociais propriamente dita, quais sejam, “(i) a definição de papéis pelas crianças; (ii) a execução de ações lúdicas com objetos verdadeiros ou substitutos; (iii) interpretação das relações sociais de um papel” (MARCOLINO, 2013).

Um segundo aspecto importante, afirmado por Elkonin (1987), é que na brincadeira de papéis sociais do pré-escolar existe finalidades e resultados, sendo que elas consistem na realização pela criança do papel assumido. Para isso há a necessidade de que em seu conteúdo interno (da criança), estejam saturadas as funções e normas das condutas existentes na função social assumida. Assim, o professor assume a importante tarefa de fazer com que tal condição seja efetivada dentro da brincadeira. A partir de uma mediação consciente ajudar com que criança sature as funções e normas de conduta.

Além disso, como afirma Elkonin (1987, p.99-100; tradução nossa),

Sua grande importância [da brincadeira de papéis sociais] para o desenvolvimento da personalidade do pré-escolar não reside em que nela seja colocada em movimento processos isolados; pelo contrário, os processos psíquicos isolados se elevam a uma escala superior graças ao que a brincadeira desenvolve, a totalidade da personalidade da criança, sua consciência. Na brincadeira de papéis sociais o pequeno toma consciência de si mesmo, aprende a desejar e a subordinar a seus desejos seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento.

Retomamos tais conceito por considerarmos fundamental a explicitação de que durante as ações interventivas que por nós foram realizadas quando da realização da brincadeira de papéis sociais propriamente dita, não houve prejuízo em relação a perda de nenhuma dessas características, pois, se assim o fosse, nossa tese cairia por terra.

Quanto ao primeiro aspecto, orientação da dinâmica da distribuição dos papéis sociais e objetos a serem utilizados, verificamos que esta situação ocorre de duas formas: A) No início da atividade, quando da distribuição inicial dos papéis a serem assumidos pelas crianças, algo que não se mostra tão dificultoso, mas se coloca enquanto importante ação interventiva; B) Durante a realização da atividade propriamente dita, houveram possibilidades da orientação por parte do pesquisador em alternar os papéis sociais e os objetos utilizados de acordo com a dinâmica da própria atividade prática, sendo que ela continuava a se desenrolar, sem prejuízos, ou perda de suas características centrais.

Quanto ao segundo aspecto, qual seja, mediação a partir de ações ludo-pedagógicas durante a realização da atividade propriamente dita, pudemos analisar que este fator pode se dar em dois âmbitos: A) Com o professor assumindo, também, um papel lúdico durante a brincadeira; B) Com o professor atuando de forma a problematizar ou mesmo instrumentalizar as ações lúdicas a partir de orientações medidoras às crianças, sem necessariamente assumir um papel lúdico. Observemos:

Quadro 11 - Episódio 8²⁷: Ações ludo-pedagógicas durante a brincadeira quanto a organização e distribuição dos papéis sociais, dos objetos utilizados pelas crianças e mediação direta do professor.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Como afirma Elkonin (1987), o professor deve assumir durante a realização da brincadeira de papéis sociais o papel de organizar e distribuir os papéis sociais a serem reconstruídos pelas crianças, bem como os objetos, de modo a fazer com que aquelas crianças que muitas vezes se colocam em papéis centrais assumam papéis secundários e aquelas que se colocam em papéis secundários, assumam, também, em determinados momentos, papéis centrais. Acreditamos que tal alternância se mostra fulcral quanto à condição de interiorização dos significados das regras presentes nos modelos de relação social, por nós construídos quando da intervenção dos motivos que levam a brincadeira, por todas as crianças que faziam parte do processo interventivo. Além, também, da possibilidade do professor atuar durante a brincadeira mediando as ações das crianças de forma a construir possibilidades diferenciadas de desenvolvimento de suas consciências, seja assumindo um papel lúdico da brincadeira, sendo atuando enquanto orientador durante o processo, efetivando a apropriação e objetivação pelas crianças de tendências humanizadoras.

CENA: Possibilidades de intervenção do Professor durante a realização da brincadeira de papéis sociais em uma perspectiva humanizadora.

Cenário um (Intervenção nove): Pesquisador: Vamos retomar o que aprendemos, então? O primeiro vídeo foi o do? Maioria: Astronauta. Pesquisador: Depois do astronauta? Maioria: Cabelereiro. Pesquisador: Depois do Cabelereiro foi o? Maioria: Padeiro. Pesquisador: E depois o? Maioria: Dj. Pesquisador: Vocês sabem o que esses quatro fazem? Maioria: Sim. Pesquisador: Então vamos brincar, agora? Todos: sim. Pesquisador: Então, todo mundo atrás da Interventora. Todas as crianças saem correndo para a fila. Pesquisador: Sabe onde nós vamos, agora? Nós vamos na padaria, no salão de festas. Charlie: nós vamos comer bolo. Pesquisador: Não, nós vamos no salão de beleza, onde corta o? Todos: Cabelo. Pesquisador: E nós vamos sabe onde? Jorge: No espaço. Pesquisador: Nós vamos ver uma nave para viajar no espaço, vamos? Pesquisador: Vem cá todo mundo, sabe o que é esse lugarzinho aqui? O chão está separado por fitas. (Trouxemos objetos simples) para que eles utilizassem durante as brincadeiras). Maioria: não. Pesquisador: É o salão de festa onde o Dj pode tocar. Não mexe ainda. Pesquisador: Sabe o que é ali? Todo mundo olha para o Pesquisador, aqui é a nossa nave espacial, olha o capacete. Jorge sai correndo para pegar o capacete e colocar na cabeça. Pesquisador: Jorge não é para mexer ainda. Pesquisador: E aqui, o que vocês acham que é? Todos: Cabelereiro. Pesquisador: Cabelereiro, para vocês sentarem, arrumarem o cabelo de vocês. Pesquisador: E aqui? É a Pada?? Todos: Padariaaa. Pesquisador: Onde tem o padeiro ou a padeira e eles fazem o que? Vozes aleatórias: pão. Pesquisador: Agora vocês podem brincar onde vocês quiserem. Interventora: Vamos dividir, hein (os materiais). 10 crianças foram brincar de DJ. Interventor: João, vamos brincar de Astronauta? No padeiro três meninas brincam de colocar os ingredientes no vasilhame, enquanto tem apenas dois meninos mexendo num pote como se fosse uma batedeira. No salão de cabelereiro, sob mediação do interventor, organizando os papéis e lembrando-os sobre a função do cabeleireiro, Gustavo seca o cabelo do João e Joaquim arruma o cabelo e penteia o cabelo de

²⁷ Neste episódio traremos para análise àquelas intervenções as quais julgamos demonstrarem com maior clareza a discussão analisada. Tendo em vista a quantidade de dados que poderíamos utilizar, julgamos necessário esse recorte. Esclarecemos que não colocaremos em **Negrito** as partes mais importantes por todas elas se mostrarem importantes para a análise desse episódio.

uma menina, também seguindo a orientação do interventor. Interventor pergunta o que eles são? Eles dizem que são cabeleireiros e fazem barulho com a boca e utilizam materiais substitutos para realizarem os movimentos. Joaquim sai do cabelereiro e vai para a padaria. Começa a mexer na panela com a colher e uma menina fala: Joaquim aqui é só pão. Joaquim aponta para a figura de padeiro. Interventor: Joaquim quem é esse? Joaquim: é o que faz pão. Pesquisador: é o padeiro. Joaquim: É. Pesquisador: O Dj coloca a música o que acontece? Todo mundo tem que? Charlie: Tem que dançar. Charlie reproduz os movimentos de um Dj com as mãos, balançando a cabeça. Na nave espacial os interventores brincam com mais seis crianças. Interventora: Vamos viajar, vai... coloquem os capacetes... os alunos pegam cones de plástico e colocam na cabeça como se fossem capacetes. Todos: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. E todos fingem que estão subindo para o espaço, fazendo o barulho da nave e fazendo caras como se estivessem dentro de algo viajando muito rápido. Chegam na lua e começam a andar como astronautas (passos largos e devagar). Na padaria o pesquisador alega que não tem dinheiro para comprar. Assumindo um papel de uma pessoa com fome. Pesquisador: O que vocês estão fazendo? Criança: Pão. Pesquisador: Pão para quem? Criança: Para você... Pesquisador: Por que eu estou com fome? Criança: Ta! Pesquisador: Huum... mas vocês vão vender ou vocês vão me dar o pão? Criança: Te dar... Pesquisador: aaah... por que vocês são boazinhas? Eu sou uma pessoa muito pobre, não tenho dinheiro. Criança: depois que você comer, você vai ter que ir no cabelereiro. Pesquisador: depois que eu comer vou ter que ir no cabelereiro? Ah, é? Criança: É! Criança: Não é aí, é na canequinha... Pesquisador: então vai, quero ver vocês fazendo o pão, vamos fazer o pão.... Vocês estão fazendo o pão? Olha o Gustavo fazendo o pão. Pesquisador: oh, você é padeiro? Responde para mim... você é padeiro? É? Ana: padeiro não faz tudo rápido... : padeiro não faz tudo rápido a Ana falou, você está fazendo errado... Gustavo, você está fazendo errado! Gustavo: Agora come a massa. Pesquisador: Com o que? Eu não tenho dinheiro para comprar. Ana: Nossa... massa pura Gustavo, você tem que assar! Pesquisador: eu não tenho dinheiro para comprar, vocês vão me dar? Hein, eu não tenho dinheiro para comprar, vocês vão me dar? Gustavo: Vamos! Ana: Sim! Pesquisador: Vocês não querem dinheiro em troca? Crianças: não... não precisa pagar. Pesquisador: então me dá o pão para eu comer porquê eu estou com muita fome. Ana: se você tiver dinheiro... Pesquisador: huuuum... Ana: se você tiver dinheiro vai ganhar uma sobremesa. Pesquisador: ah, mas eu não tenho. Ana: de 50 centavos. Pesquisador: mas eu não tenho. Criança: sorvete... Ana: é sorvete. Pesquisador: eu posso ganhar sem ter dinheiro...? Gustavo: esse é seu. Pesquisador: ...só porque você está me ajudando? Aeeee, obrigado!! Huuum... Mas quanto padeiro tem nessa padaria... oh, o padeiro pode comer o pão também, porque vocês não comem o pão também? Gustavo: eu vou colocar para assar. Pesquisador: vai colocar para assar, Gustavo? Você está colocando para assar o pão? Oh Interventor, o Gustavo vai colocar o pão dele para assar, deixa ele por, aí é o forno Gustavo? Tem que esperar, não tem? Vamos esperar o pão ficar pronto, então. Oh, vocês são muito bonzinhos! Vocês me deram o pão sem eu precisar comprar. Gustavo: agora compra! Pesquisador: não, eu não tenho dinheiro, eu sou pobre. Criança: tó, dinheiro! Pesquisador: vocês estão me dando dinheiro? Para comprar o pão? Criança: tó! Tó! Pesquisador: aah, obrigado!! Crianças: tô...tô...tô. Pesquisador: um monte de dinheiro para mim... um monte de dinheiro pra mim! Posso devolver agora para vocês. Cadê o meu pão agora? Oh, e se ao invés de vocês me darem dinheiro, eu tenho uma ideia... eu tenho uma ideia. Ana e Gustavo, eu tenho uma ideia: eu posso comprar o pão dando um abraço? Posso pagar o pão dando um abraço em vocês? Gustavo: tem que ter moeda também! Pesquisador: não, mas eu só tenho um abraço para dar... Ana: mas eu te dei moeda. Pesquisador: ah não Ana, aceita um abraço do Pesquisador? Ana: tá! Pesquisador: aceita!? Então vai, eu vou comprar um pão com um abraço... dá um abraço. Aee!! Cadê meu pão agora? Huum... que gostoso!! Gustavo: quer mais? Ana: você não deu um abraço! Pesquisador: vem me dar um abraço para eu comprar o

pão então! Pronto, comprei três pães! Dei três abraços. Um... cadê o segundo? ... dois, e agora o do Gustavo... huum (comendo os pães). Que gostoso!! Já enchi a barriga, agora tenho que ir no cabelereiro. Três meninas e um menino fingem que estão mexendo os ingredientes no vasilhame. No cabelereiro... Interventor: você é cabeleireira? Sophia: Eu sou. E pega o secador para secar o cabelo do menino. Interventor: Quem vai cuidar do meu cabelo? Sophia Faz silêncio e continua mexendo no cabelo, finalizando o penteado com o pente. Pesquisador e Interventor sentam na cadeira para serem atendidos no salão. Três meninas e um menino mexe nos cabelos dos intervenitores, passando o pente, secando o cabelo, fazendo a barba, usando materiais simulados. Usam uma caneta como se fosse uma maquininha de cortar o cabelo. Óh, quem falou que eu tinha que ir no cabelereiro? Quem vai arrumar meu cabelo? Você é cabeleireira? Criança ao fundo: Sou!! Pesquisador: aaah, que legal! Então vai. Olha o secador aqui. Que gostoso mexendo no meu cabelo... Interventor: estou gostando, podem continuar! Pesquisador: vocês estão deixando bonito? Criança: tá!! Interventor: não quero ficar careca não, hein! Cristian (cabeleireiro): tá careca! Interventor: careca não. Pesquisador: você tá secando o meu cabelo? Cristian: já ficou careca! Criança: já secou... Pesquisador: você também é cabelereiro? Interventor: cadê o meu cabelo?? Pesquisador: hein, você é cabelereiro também? Criança: olha seu cabelo. Pesquisador: vocês estão fazendo o que agora? Já acabou? Crianças: já! Criança: Cristina, sai! Pesquisador: senta aqui no salão de espera, você fica para próxima, senta aqui. João: shampoo, shampoo! Pesquisador: aqui é cadeira de espera, senta aqui, espera. João: shampoo! Pesquisador: o João também é cabelereiro! Interventor: quantos cabelereiros tem na minha cabeça? Crianças: vários! Pesquisador: que é isso que vocês estão usando? Criança: cadê, eu preciso de... Pesquisador: o que é isso? Criança: eu preciso de shampoo. Criança: cortador! Pesquisador: ah! É a maquininha de cortar o cabelo. O Interventor tá ficando careca já! Olha o Joaquim também é cabelereiro. Criança: mais careca ainda. Pesquisador: hum, que gostoso! Tá lavando meu cabelo agora. Criança: olha aqui! Criança: Pesquisador, a Isabele não deixa eu cortar o cabelo. Pesquisador: deixa sim! Ajuda ela! Criança: depois você vai lá comer um pouco. Pesquisador: tá bom, depois eu vou lá comer. Criança: Isabele, pode ser de menino e de menina. Pesquisador: menino e? Fala para mim de novo, por que você tá chorando? Criança: menino e menina. Pesquisador: Pode ser cabelereiro? Criança: é. Pesquisador: é?! Já tá pronto? Criança: não! Pesquisador: ainda não?! Criança: ó, eu vou mostrar pra você. Pesquisador: tá bom, olha aqui o espelho. Criança: peguei! Pesquisador: eu tô careca, vem cá! Eu não tenho dinheiro para pagar, posso pagar com abraço? Criança: não! Criança: sim! Pesquisador: você aceita um abraço como pagamento? Criança: sim. Pesquisador: você não aceita um abraço como pagamento? Você aceita um abraço como pagamento, eu não tenho dinheiro, pode ser? Olha, ele aceitou um abraço! Vai agora outra pessoa vai cortar o cabelo, quem vai cortar o cabelo agora? Crianças: eu, eu, eu! Pesquisador: corta o cabelo dele. Quantos cabelereiros, meninas e meninos! O Everson, quem mais é cabelereiro? Criança: mais ninguém. Pesquisador: você não é cabelereiro. Criança: eu sou. Pesquisador: ah...Criança: eu também sou! Pesquisador: olha, o Gustavo veio me trazer comida! Gustavo, você não quer ir arrumar o cabelo agora, você já trabalhou bastante de padeiro. Olha, o Gustavo agora vai cortar o cabelo! Gente, o Charlie! Deixa o Gustavo, ele trabalhou bastante de padeiro, ele precisa arrumar o cabelo dele agora. Charlie: ah, mas eu estou na espera. Pesquisador: então senta na cadeira de espera, vem cá! Interventor pergunta para o Gustavo se está pronto o pão e ele diz que ainda está fazendo, fingindo mexer os ingredientes, colocando em uma vasilha e esquentando no forno. Outra aluna é sua auxiliar (de acordo com o próprio aluno). Interventor: O que foi Jorge? Vai, vamos para a Lua. Jorge coloca o chapéu e senta na cadeira. Interventor: quem vai para a lua comigo? Cinco meninos: EUUU. Interventor: Então, vamos sentar que nós vamos para a Lua. Vai começa a contar. Os cinco meninos: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1... fingem que estão indo para a lua fazendo o barulho e se segurando como se estivessem em alta velocidade.

Interventor: Chegamos na Lua, vamos andar na lua. E todos andam na Lua. Todos os cinco saem correndo para a Nave e deixam o Interventor na Lua. Interventor: Você vai me deixar na Lua? Jorge: Você vai ficar na Lua. Dizem que não tem espaço para o Pesquisador e que vão deixá-lo na lua. Milene brinca de Dj colocando os fones de ouvido e fazendo os movimentos como se estivesse mexendo no disco. A Milene é Dj?! Põem uma música aí para gente ouvir. O que o dj faz? Criança: eu vou cantar. Pesquisador: você vai cantar? Põem uma música Dj, para ela cantar. A Milene tá fazendo de conta... Olha a Milene mexendo no dedo... alá, já colocou! Criança: eu vou cantar uma música de você. Pesquisador: então vai, o que você vai fazer? Criança: vou cantar uma música de você. Pesquisador: você vai ser cantora? Criança: eu vou cantar uma música de você. Pesquisador: então vai, canta! Criança: “o tio é careca”. Pesquisador: o tio é careca?! Criança: “não tem cabelo”. Criança: eu vou cantar uma música bonitinha com ela. Pesquisador: ela tá cantando já! A Milene ta pedindo para você começar. Solta o som DJ! Ó, vocês vão ser Dj e eu vou dançar tá? Põem a música Dj, vai! Olha elas tocando e eu tô dançando. Criança: eu tô cantando a música da Elsa! Pesquisador: então canta vai, para eu dançar! Criança: “a neve...”! Pesquisador: com o microfone ela tá cantando... vai, vai Hana. Vai Milene, canta! Vem, Charlie! Vamos dançar eu e você que elas vão pôr a música! Vamos? Charlie: não quero. Pesquisador: por que você não quer? Charlie: eu não vou dançar com você. Pesquisador: então vai lá Dj, vai lá! Faz de conta que você é Dj, vai lá! Só um pouquinho, por favor, ela tá pedindo! Ela tá querendo dividir com você. Então deixa só um Dj só vai, vamos dançar! Vai, a gente vai dançar enquanto vocês põem a música! Charlie: eu não sou... Pesquisador: hã? Charlie: eu não sou dj! Pesquisador: por que você não é dj? Charlie: eu não quero. Pesquisador: você não quer?! Ela (Milene) está oferecendo as coisas, mas ele não quer. Milene: tio, eu quero tocar a música dos “cinco patinhos”. Pesquisador: dos cinco patinhos?! Vai, o tio Interventor vai ser... ah, não precisa, chegou outro Dj, vem! Vamos dançar! Criança: não quero. Pesquisador: mas você não falou que ia dançar comigo? Criança: eu quero cortar meu cabelo. Pesquisador: depois você vai cortar o cabelo, vem, vamos dançar. Solta a música Dj, canta Milene! Milene: eu não estou ouvindo! Pesquisador: eu tô vai, faz de conta! Interventor: como tá alta a música, você não tá ouvindo?! Pesquisador: a música tá alta, eu não estou nem ouvindo, olha o Dj tocando! Que bonito o Dj tocando! Vocês estão tocando dj? A Milene tá cantando? Ai que linda! Vamos dançar, vamos dançar, vamos dançar! Ai cansei! Acabou a música dj? Acabou? Criança: acabou. Pesquisador: acabou?! Parou?! No salão de cabelereiro tinham 9 crianças querendo mexer no cabelo apenas de uma criança. O pesquisador estava ao lado, conversando. Pesquisador: Deixa um pouquinho cada um. Pesquisador: Como vocês vão pagar o cabelereiro? As crianças se abraçam. Pesquisador: Pagou com abraço? As duas crianças que se abraçaram disseram: Sim. Você não quer cortar o cabelo agora? Vamos lá cortar o cabelo. Ó, tem uma escova perdida aqui dos cabelereiros, todos! Agora alguns começaram a brincar de pega-pega. Ó, a Hana vai cortar o cabelo agora! Eu sou o ajudante do cabelereiro, vai! Cristian: cadê o shampo? cadê o shampo? cadê o shampoo? Pesquisador: cadê o shampoo? Ali o shampoo, ó! Criança: ali o shampoo! Pesquisador: isso! Gente, como que vocês vão pagar para o cabelereiro? Criança: eu tenho mil reais. Pesquisador: você tem o que? Criança: mil reais. Pesquisador: mas, sabe como que paga nesse cabelereiro? Criança: eu sei. Pesquisador: com abraço! Criança: não! Não é não. Pesquisador: é sim, não é com abraço que paga aqui? É água, é água! Tá bom, tá bom, já passou bastante! Cristian: é água de verdade! Pesquisador: é creme. Olha como tá ficando bonito o cabelo dele, e cheiroso. Ó, tá pronto, sabe como que paga aqui? Tem que ser com abraço. Já acabou, agora eu sou o próximo. Ele vai ter que pagar vocês com abraço! Pagou com abraço? Pagou com abraço? Criança: é! Pesquisador: tá pagando com abraço também? Agora sou eu! Cristian: agora sou eu. Pesquisador: aé, é ele! Agora é o Cristian. Criança: cadê o shampo? Cadê o shampo? Criança: pode pôr mais água? Pesquisador: mas não, já acabou. Faz de conta que tem! Na

padaria. Interventor pergunta se o pão já está pronto, Ana diz que só daqui 6 horas e continua fingindo estar colocando os ingredientes em uma vasilha, junto com um auxiliar. Na parte do Dj, Hana pega um objeto e começa a fingir que é um microfone dizendo ser uma cantora e que iria cantar. Começa então a fazer movimentos com a boca, mas sem som, e começa a dançar como se estivesse se apresentando. Interventor novamente na Padaria. Os alunos avisam que o pão está pronto. Dão a vasilha para ele como se tivesse pão dentro, ele faz que vai pegar com a mão, mas as crianças dizem que é para ele pegar com a colher. Uma Aluna diz: To fazendo canjica, também, você quer? Outra aluna que se juntou a brincadeira diz que vai fazer cupcake para o Pesquisador e ele finge estar comendo, Ana diz para o Pesquisador: é para comer sentado. Duas meninas e um menino estão brincando de padaria nesse momento. Interventor: Faz aquele cupcake para a Pesquisador. É muito bom. Interventora: Chocolate, açúcar... Colocando os ingredientes no vasilhame. Pesquisador: Estátua. As crianças param onde estavam. Pesquisador: Vamos fazer um círculo rapidinho. Pesquisador: eu vou fechar o olho e quero todos sentados. Pode abrir o olho? Todos: não Pesquisador: Vocês gostaram de brincar hoje? Todos: sim. Pesquisador: Do que vocês brincaram? João: cabelereiro. Os demais: Cabelereiro. Pesquisador: Que mais? Vozes aleatórias: Dj, padaria, nave. Pesquisador: Vocês gostaram de brincar. Todos: Sim. Pesquisador: Vocês vão brincar mais ainda.

Cenário dois (Intervenção treze): Pesquisador: Gente, vocês querem conhecer um lugar muito legal? Crianças fazem cara de curiosas. Pesquisador: A estação de trem do Senhor Nicolau? Todos: Sim. De forma alegre. Pesquisador: Vocês agora vão conhecer o trem, a estação do Senhor Nicolau, vocês querem conhecer? Voz Aleatória: É de verdade? Todos ficam curiosos. Pesquisador: Será? E faz cara de feliz. Crianças se entusiasmam. Pesquisador: Então vamos fazer a fila com a Interventora. Interventora: primeiro vamos guardar as caderias. Na sala de informática foi montado um trem com TNT e enfileiradas cadeiras no seu interior, além de trazermos outros objetos para simular os papéis sociais relacionados com uma estação de trem. Pesquisador entrega um papel para cada aluno afirmando que aquele era o bilhete para que eles entrassem no trem. As crianças, uma a uma, o abraça em forma de pagamento do bilhete. A Interventora é a maquinista (usa luvas e chapéu) e cada criança vai até ela, entrega o bilhete e entra no trem. Os alunos entram no trem. Interventora: Todos estão assentos nos seus acentos? Todos: Sim. Interventora: Então eu vou fechar o vagão, para dar início a viagem Mágica. Vozes aleatórias: Ai, que da hora. Interventora: Tripulantes estão preparados? Todos olham pela janela e dão tchau. Interventora: Todos comigo, fazem o barulho do Treeeem. E todos cantam com ela “Piui, tique-taque”. Interventora: Chegamos na primeira parada, aqui as crianças estavam fazendo o que? João: Jogando Bola. Interventora: Vamos dar tchau para os meninos que estavam jogando bola. Todos: Tchauuu. Os outros interventores fingem estar jogando bola do lado de fora do trem. Interventora: Agora nós vamos voltar para a nossa viagem. Me ajudem, hein. Todos: Piuui. Tic tac. Eles dão tchau. Aluno: Pro, olha uma vaca! E aponta para fora do trem. Interventora: Chegamos a próxima parada, o que estão vendo lá fora? Vozes aleatórias: as senhoras estão lavando roupas no lago. Interventora: Vamos dar tchau para as senhoras? E todos dão tchau para elas. Interventora: Vamos voltar para a viageeem, ajuda eu. Todos: Piuuuui tic tac. Interventora: Chegamos na próxima parada, alguém sabe oq tem nessa paradaaa? João: Temos que dar tchau para a vaca. Interventora: Então vamos dar tchau para a vaca. Todos: Tchau vacaaa. Dois interventores fingem ser vacas fazendo Muuuuu. Interventora: Vamos seguir viageem, me ajudemm. Todos: Piuui tic tac. Interventora: Próxima paradaaa, qual foi a próxima paradaa do livro. Pesquisador: O trenzinho chegou aonde? Clara: Na estação. Interventora: Então vamos descer do treem e vamos para a estação. Todos saem pela frente do trem. Pesquisador: Espera eles na porta e diz eu sou um vendedor de pipoca agora, Cadê

a fila para comprar pipoca? As crianças começam a fazer a fila. Pesquisador: Cadê o dinheirinho de vocês para comprarem pipoca? Todos vão até a Interventora para pegar dinheiro (pedaço de papel), ao pegarem o dinheiro voltam para a fila para comprar pipoca. Pesquisador: Qual é o seu pedido? Clara: Quero uma pipoca. Ela entrega o dinheiro e o pipoqueiro entrega a pipoca para ela. Pesquisador: Qual é o seu pedido? Charlie: quero uma pipoca. Jorge quer ser o pipoqueiro, assim o pesquisador deixa ele ser o pipoqueiro. Jorge: qual é o seu pedido? Ana: Eu quero uma pipoca. Jorge deixa de ser pipoqueiro e começa outro aluno a ser pipoqueiro. João pega a sua pipoca e finge que está comendo. Comprando as pipocas as crianças voltaram para o Trem, elas mesmas dizem que tem que voltar para o trem quem já comprou. Interventora: Todo mundo no seu assento, pq o tripulante Jorge agora vai ser o maquinista. Criança: Tem que fechar a porta para a gente poder viajar. Interventora: Jorge para onde você vai? pode ser qualquer lugar. Interventora mantém-se em pé mediando a atividade sem assumir um papel em específico. Jorge: parquinho. Clara: Aee, parquinho. As próprias crianças começam a assumir os papéis da atividade. Jorge: Piuuuu, tic tac. Todos: Piuuii Tic tacccc. Jorge: Chegueii. Interventora: Nós chegamos no parquinhoo, qual será a nossa parada? Voz aleatória: eu sei. Pesquisador: Nós vamos descer no parquinho para brincar? Interventora: Vocês querem descer no parquinho para brincar? Todos: Siim. Pesquisador: Então vamos descer no parquinho para brincar. Todos descem do trem e começam a fingir que estão brincando no parquinho, pulando, correndo, brincando de relarela. Pesquisador: vamos voltar para o Trem? Todos voltam para o trem. Pesquisador: Olha, o Everson é o senhor Nicolau agora. Pesquisador: Para onde vamos agora? Everson diz que é a quadra. Interventora: Prestem atenção, a próxima parada é a quadra. Todos: AEEEEEE. Everson: Piuuii Tic tac. Todos: Piuuii tic tac. Interventora: Chegamos a próxima paradaa. Todos descem do trem e começam a brincar na quadra, jogando futebol na quadra, meninos e meninas, fingindo estarem chutando uma bola. Pesquisador: Vamos voltar para o trem. Todos saem correndo para voltar para o trem. Interventora: Agora quem vai pilotar o trem é a Milene. Milene qual é a próxima parada? Milene: Pizzaria. Pesquisador: Posso falar uma ideia, e se a gente for na padaria. Vozes aleatórias: pizza, pizzaria. Pesquisador: Vocês querem ir na pizzaria? Todos: Pizzariaaaaa. Milene: Piuuii tic tac e finge dirigir o trem segurando cones redondos. Milene: Já chegamos na pizzariaaa. Todos descem correndo, sentam na mesa e começam a comer a pizza imaginaria. Pesquisador: Vou fazer a pizza, Pizza para você, pizza para você. E as crianças começam a comer a pizzaa. Pesquisador: Me ajudem a fazer a pizza agora. As crianças começam a fingir que estão amassando a massa junto com o pesquisador. Pesquisador: Agora comam a pizza que vocês fizeram... e todos fingem comer. Pesquisador: Já encheram a barriga? Todos: Sim. Pesquisador: Então vamos voltar para o trem. Todos voltam para os seus lugares. Interventora: Agora a maquinista será a Cristina. Para onde você vai levar a gente? Pesquisador: Esse é o último lugar que a gente vai, então tem que ser especial. Interventora h: E se a gente for em uma festa, onde tem DJ bem maneiro? Cristina: vamos a festa. Cristina: PUIUUU TIC TAC. Todos: Piuui tic tac. Interventora: Chegamos. Pesquisador: Vamos para a festa. Todos descem loucamente do trem para ir para a festa, ao descer eles começam a dançar. Pesquisador: quem vais ser o Dj. O João será o Dj... e ele faz de conta que está usando um fone e começa a fazer movimentos com a mão como se estivesse mexendo em um disco. Pesquisador: Vamos dançar... e todos dançam. Pesquisador: Todo mundo volta para o Trem, todos voltem para o trem. Todas as crianças voltam para o trem. Pesquisador: Essa foi a última viagem que fizemos no trem do Nicolau. Pesquisador: Mas, como é a nossa viagem, acho que temos que ir para o salão de beleza também. Interventora: Eu também. Alunos: tambémmm... Isabella se torna a maquisnista. Pesquisador: piuuii tic tac. Todos: Piuuii Tic tac. Pesquisador: Chegamos. Todos descem e começam a mexer no cabelo do amigooo. Pesquisador: Todos venham aqui com o Pesquisador. Todas as crianças chegam próximo ao Pesquisador. Pesquisador: Todos

dão tchau ao trem do SR Nicolau. Todos: Tchuuu. Pesquisador: Agora vamos para a sala de aula. E todos voltam para a sala de aula. Pesquisador: Quero um círculo bem bonito aqui no fundo, posso abrir o olho? Todos: não. E coeçam a organizar o círculo. Pesquisador: Um, dois, três eeee... posso abrir? Vou abrir... Pesquisador: Vamos abrir um pouco amis a roda. Quem gostou de passear no trem od Sr nicolau? Todos: Siim. Pesquisador: vocês gostaram de ir para os lugarem que nós visitamos? Todos: Sim. Pesquisador: A gente foi para onde? Vozes aleatórias: parquinho, quadra, pizzeria, cortar o cabelo, pipoca, dj. Pesquisador: vocês gostaram da viagem? Todos: siim. Interventora: E também vimos um monte de gente no meio do caminho. Pesquisador: quem vocês viram no meio do caminho? Vozes aleatórias: A vaca, a estação, senhora, crianças jogando bola. Pesquisador: para onde mais? Criança: pipoca. Pesquisador: para pipoca! Que mais? Criança: Dj! Pesquisador: e para festa onde o dj toca! Vocês gostaram da viagem? Crianças: sim! Interventora: e também a gente viu um monte de pessoas no caminho, não viu? Criança: a vaca. Pesquisador: o que mais vocês viram no caminho? Criança: a estação. Pesquisador: que mais? Criança: as meninas. Pesquisador: as meninas jogando bola, que mais? As meninas lavando roupa também? Não? Vocês não viram?!

Cenário três (Intervenção quinze): Pesquisador: vocês gostaram de passear na cozinha? Crianças respondem que sim. Pesquisador: O que a gente faz na cozinha mesmo? Faz a? Crianças respondem comida. Pesquisador: Adivinha o que vamos fazer agora?! Vamos brincar de cozinha? Crianças com entusiasmo: simmmm! E entramos então na sala de informática na qual organizamos o espaço como se fosse uma cozinha, com vários objetos para que eles pudessem reconstruir o que haviam visto na realidade. Interventor: Vamos fazer paçoca. Duas crianças dizem que vão fazer paçoca, também. Na cozinha tem um fogão em miniatura, copos, talheres, arrumamos a mesa para que eles pudessem brincar. Eles entram na sala e se espalham pela nossa cozinha imaginária. Pesquisador: Quem vai ser cozinheiro ergue a mão? Todas as crianças erguem a mão e dizem euuuu... Pesquisador: Então vamos brincar de cozinha. Olha aqui o nosso forno (apontando para o fogão de brinquedo. As crianças, meninos e meninas começam a pegar panelas, pratos, talheres e fazerem de conta que estão misturando ingredientes para cozinhar. Interventor: que comida vocês vão fazer? Miojo? Jorge: Eu também vou fazer miojo. Interventor: Eu quero miojo. Pesquisador: Gente, os bebezinhos estão com fome (apontando para bonecas que havíamos trazido), ninguém vai dar comida para eles? Mas primeiro precisa fazer comida. E todas as crianças brincam na cozinha. Interventor pergunta para alguns meninos o que eles estão fazendo e eles mexendo os ingredientes imaginários dizem que é miojo. Pesquisador: quantos cozinheiros! Gustavo, você não é cozinheiro? Gustavo: não. Pesquisador: não é para bater no bebe! Milene, deixa o bebezinho sentadinho! Ele precisa comer. Nossa Gustavo, que chato! Você pisou no bebe. Você não vai dar comida para o bebe? Criança: não! Pesquisador: alá, dá comidinha para o bebe, Milene. Ai que bonito! Interventor, Interventor, Interventor (interventor), olha a Milene dando comidinha... quem que fez a comida? Criança: a cozinheira. Pesquisador: ah, que legal! A cozinheira fez a comida. Vai fazer a comida Biel! Hum... que gostoso! João traz comida para o pesquisador. Pesquisador: Obrigado João, pela comida. Pesquisador: Cristina, o que você tá fazendo? Você tá cozinhando? Você é cozinheira? Cristina: sim. Pesquisador: o que você tá fazendo, comidinha? Cristina: comidinha Pesquisador: você que fez comidinha pra dar comida pra bebe?! Foi né?! A Cristina que fez... O que vocês estão fazendo? Em Fernando? Você tá brincando de cozinheiro? Você vai fazer o que? Fernando: arroz, feijão e salsinha! Pesquisador: arroz, feijão e salsinha, você gosta? Oh, eu estou com uma colher, quem que vai cozinhar? Ai que gostoso, dando comidinha para o bebê... você tá dando comidinha pra ela, é a filhinha de quem essa? Da Milene? É a filhinha da Milene? E você é o que, é a amiga dela? Criança: não, é a tia . Pesquisador: então da comidinha pra ela.

Criança: ela já comeu. Pesquisador: ela já comeu?! Então tem que fazer ela dormir agora? Essa daqui tá com fome também, ninguém vai dar comida pra ela? Uma criança começa a dar comida imaginária para a outra boneca. Pesquisador: Ai que gostoso! Hum, hum, hum! Vamos Sophia brincar, vamos? Em, vamos? Você quer conhecer a cozinha comigo, vamos? Oh, a Sophia quer conhecer a cozinha: aqui é onde os bebezinhos estão com fome. Olha a filhinha da Milene, ela quer comer! Você não quer ajudar a dar comidinha, hã? Não? Então vamos lá conhecer onde eles estão fazendo a comida. Oh, aqui é onde as pessoas estão fazendo a comida, olha que legal! Você não quer fazer comida? Não?! Então vamos ali no outro. Gente, o que vocês estão fazendo? Criança: cozinhando. Criança: comidinha. Criança: eu tô cozinhando sal! Pesquisador: tá o que? Criança: cozinhando sal. Pesquisador: cozinhando sal? Criança: aham! Pesquisador: mas sal é ruim pra comer, não é? Vem Sophia, Vem! Gente, a Sophia quer brincar, ajuda a Sophia brincar de cozinheiro. Jorge: eu sou a cliente, tá? Pesquisador: hein? Jorge: eu sou o cliente. Pesquisador: você é o cliente, Jorge? Jorge: eu quero comida. Pesquisador: olha, o Jorge falou que é o cliente, quem mais é cliente que quer comida? Criança: eu. Pesquisador: então vamos sentar para esperar a comida! Quem é o cliente, vai. Quem é o cliente senta para esperar a comida. Vem Sophia, vem para cá. Quer puxar a cadeirinha? Vem! Pesquisador: quem é o cliente? Vem Jorge! Jorge... Jorge... você pediu para o João a comida? Jorge: aham! Pesquisador: então senta lá para esperar que eu vou levar, senta lá para esperar. Eles são os clientes, eles estão esperando a comida. Gente, oh, eles são os clientes do restaurante. Eles querem comida, quem vai levar a comida para eles? Jorge: eu quero pizza. Pesquisador: o Jorge quer pizza agora, Jorge? Jorge: aham. Pesquisador: dá comida para eles comerem... Jorge: eu quero pizza. Pesquisador: olha, o Romulo tá fingindo que tá comendo, que legal... você comeu o que Romulo? Jorge: Pesquisador, eu quero pizza. Pesquisador: gente, o Jorge quer uma pizza. Quem vai fazer pizza para ele? Cadê o Fernando que é o pizzaiolo? O Fernando, o Jorge quer uma pizza. Faz uma pizza pra ele, você é pizzaiolo. Leva lá pra ele, pra ele comer. João: eu fiz macarrão com sopa. Pesquisador: vê se ele quer macarrão com sopa. Gente, quem quer macarrão com sopa? Três crianças: eu! Pesquisador: ele fez oh, o João fez. Vai Fernando, vai levar a pizza para o Jorge. Fernando, assa uma pizza. O Jorge, oh sua pizza. O Fernando fez, ele é pizzaiolo, né? Você é pizzaiolo, Fernando? Fernando: sim. Pesquisador: ah, que legal! Nossa, que panelão... João: eu tô ficando rico... eu tô ficando rico. Pesquisador: tá esperando ficar quente? João: eu tô ficando rico... Pesquisador: tá ficando rico?! Por que João? João: porque eu tô vendendo, osh! Pesquisador: mas você tá vendendo com o que? Você lembra o nosso dinheiro, como que é? Um abraço! Tem que pedir um abraço em troca! Oh, os clientes estão com fome ainda, tem que acelerar essa comida! Criança: acabou tudo! Pesquisador: vocês já deram comida para os bebezinhos? Criança: já! Pesquisador: tá fazendo ele dormir agora? E essa comida, sai ou não sai Gustavo? Gustavo: não, não tem comida aqui não! Pesquisador: gente, oh, os bebezinhos estão com fome de novo... O Charlie, os bebezinhos estão com fome também. Olha o Fernando entregando as comidas para os clientes! Criança: tô com fome! Pesquisador: gente, vira aqui pra mim, vira aqui pra mim. Vamos todo mundo gritar junto “tô com fome?” Jorge: tô com fome! Pesquisador: 1, 2, 3, e... Pesquisador e crianças: tô com fome! Criança: tô com fome! João: toma, suco de uva! Dando para o interventor um copo. Pesquisador: o Fernando, você tá fazendo pizza? Fernando: tô! Pesquisador: aé?! Bastante pizza? Fernando: falta o prato! Pesquisador: falta o prato?! Pega o prato para levar. Olha a Ana Clara, trouxe um monte de comida... Olha, tem comida... pra você! (Pesquisador fingindo comer) Ana Clara: já comeu? Pesquisador: você come sozinha? Já comeu tudo João, da panela? João: rapei tudo. Pesquisador: rapou a panela? Tá com fome ainda? Criança: tô. Pesquisador: oh, tem gente com fome ainda! Olha que gostoso... O que os bonitos estão fazendo aí atrás? O que vocês estão fazendo? Criança: apertando o botão que sai macarrão. Pesquisador: apertando botão que sai macarrão?! Cadê a máquina que sai macarrão? Criança:

aqui! Pesquisador: deixa eu ver... cadê a máquina de fazer macarrão? Cadê o botão de fazer macarrão? Criança: aqui. Isso tudo embaixo da mesa, fingindo que ali tinha uma máquina de macarrão. Pesquisador: e da onde sai o macarrão? Criança: daqui, desse buraco. Pesquisador: ah... então vocês têm que entregar o macarrão para a cozinheira. Que legal! Entrega o macarrão pra ela! Olha, isso aí Cristina! Vai pegar mais macarrão? Vocês estão apertando para descer o macarrão? Criança: gente, vamos acelerar a cozinha porque os clientes já estão gritando. Pesquisador: o que foi? Criança: eles estão gritando porque eles estão com fome. Pesquisador: eles estão com fome? Gente, os clientes estão com fome, vamos acelerar essa cozinha. Criança: eles estão pedindo mais macarrão! Pesquisador: mais macarrão gente, eles estão com fome! Vai Cristina, faz Cristina! Os clientes estão com fome! Gustavo: quer brigadeiro? Pesquisador: eu quero! Você fez? Gustavo: sim. Pesquisador: cadê? Gustavo: brigadeiro com coco. Pesquisador: ah, eu quero! Cadê o brigadeiro? Olha, vocês estão usando o forno... brigadeiro de forno? Gustavo: é brigadeiro de coco! Pesquisador: ai que gostoso! Eu quero brigadeiro de coco! Como que você faz, Gustavo? Gustavo: assim ó! E começa a fingir que está misturando ingredientes em cima da mesa e colocando para fazer na panela. Pesquisador: posso tirar uma foto de você fazendo? Brigadeiro de coco! Cadê o brigadeiro de coco? Ai que fome que eu estou para esperar esse brigadeiro! Ana: tem que pagar o brigadeiro com abraço. Pesquisador: tem que pagar o brigadeiro com abraço, Ana? Gustavo: não tem, não. Pesquisador: tem sim, a Ana falou. Gustavo: não tem não, tem que pagar sem abraço. Pesquisador: não, com abraço... mas vocês falaram que não precisava pagar. Ana: tem que pagar com abraço. Pesquisador: a hora que vocês me derem, eu pago com abraço! Igual a Ana falou... Interventor: a Sophia quer cozinhar agora. Pesquisador: a Sophia quer cozinhar também! Já tá pronto? Ajuda ele a fazer brigadeiro para mim. Olha... a Sophia está ajudando o Gustavo a fazer o brigadeiro. Hum, mas que brigadeiro gostoso... o Interventor também quer! Interventor: eu também quero, cadê meu brigadeiro? Pesquisador: Ana, deixa eu pagar o brigadeiro, vem cá! Deixa eu te dar um abraço, vem Gustavo! Vou dar um abraço para pagar o brigadeiro... no Gustavo... Sophia, eu quero pagar o brigadeiro também, vem cá! Dá um abraço gostoso. Interventora: eles estão consertando a máquina de macarrão que quebrou, aí ela tá esperando pra levar comida para ele e eles estão consertando a máquina de macarrão. Pesquisador: eles estão consertando a máquina... vocês estão consertando? Criança: esqueceu de pôr o parafuso. Pesquisador: tem que pôr o parafuso para consertar a máquina. Oh, a Ana tá esperando, cadê esse macarrão gente? Cadê esse macarrão gente? Criança: eu quero comer. Pesquisador: você quer comida?! Olha, é o fogão?! Olha o fogão novo Interventor, que eles inventaram... Gente, oh, como que os clientes vão pagar a comida? Criança: abraço. Pesquisador: com um? Crianças: abraço! Pesquisador: como que os clientes vão pagar as comidas? Crianças: abraço! Pesquisador: vamos abraçar os cozinheiros? Vamos lá, vem, vem, vem! Os clientes vão abraçar os cozinheiros agora! Vamos abraçar os cozinheiros para pagar as comidas... hum, que gostoso! Vamos abraçar os cozinheiros... a Ana também é cozinheira... Oh, o Gustavo e Ana também é! A Ana Também é cozinheira, vamos dar um abraço na Ana? Que ela fez comidinha para todo mundo... hum, que gostoso. Criança: eu também sou cozinheiro. Pesquisador: você também foi cozinheiro? Dá um abraço. Criança: eu também. Pesquisador: dá um abraço aqui... Jorge: eu sou cozinheiro. Pesquisador: o Jorge é cozinheiro... vocês também merecem um abraço de pagamento. Dá um abraço, dá um abraço no Pesquisador seus coisinhos gostosos. Estátua! Vamos fazer um círculo rapidinho. Crianças: sim! Pesquisador: posso abrir? Crianças: não! Pesquisador: 1, 2,3, e... abri! Olha que lindo! Menos o Gustavo né. Gente, vocês gostaram de fazer comida? Crianças: sim! Pesquisador: vocês gostaram de comer a comida? Crianças: sim! Pesquisador: e vocês gostaram de receber o abraço em troca? Crianças: sim! Pesquisador: é gostoso né. Criança: ninguém abraçou a Cristina. Pesquisador: ela recebeu sim, eu dei um abraço nela, que ela era... ela fazia o macarrão. Cristina: e eu consertava a máquina. Pesquisador: e ela

consertou a máquina e fez... Cristian: eu também! Criança: eu também! Pesquisador: vocês dois né? Vocês consertaram a máquina e fizeram macarrão. Criança: eu fiz miojo e paçoca. Pesquisador: você fez miojo e paçoca para todo mundo comer? Vocês gostaram da brincadeira? Crianças: sim!

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Como evidenciado a partir dos dados das intervenções, houve a possibilidade real de organização e distribuição dos papéis sociais e dos objetos no início e durante a realização das brincadeiras de papéis sociais, quando tomados os devidos cuidados pelo professor de não agir de forma autoritária e impositiva, mas sim a partir do diálogo e criação de motivos para que tal distribuição ocorra. Esse diálogo pode ocorrer a partir de perguntas problematizadoras ou a partir de ações motivadoras pautadas em uma afetação calcada em valores positivos, como, alegria, diversão, satisfação, levando assim a criança a assumir diferentes papéis sociais, quando ela mesma não o faz, ou dividir e trocar os objetos com outras crianças.

Além disso ficou evidente que o professor durante a brincadeira pode, tanto assumir um papel lúdico dentro da atividade e ajudar as crianças no processo de organização e efetivação das regras presentes nos papéis que elas assumiram, o que não deixa de ser uma importante forma de mediação pedagógica, sobretudo ao poder apresentar significações contrárias às tendências alienadas e alienantes que poderão estar presentes, ou, considerando a dinâmica da realidade e da própria atividade, em diferentes momentos, o professor também poderá atuar de forma pedagógica sem necessariamente assumir um papel, desde que tal mediação se dê, também, sob os moldes de uma ação ludo-pedagógica humanizadora. Retomemos a cena da intervenção 13, com o tema “passeio no trem do Sr. Nicolau” para observarmos melhor esse fato: *Pesquisador entrega um papel para cada aluno afirmando que aquele era o bilhete para que eles entrassem no trem. As crianças, uma a uma, o abraça em forma de pagamento do bilhete. A Interventora é a maquinista (usa luvas e chapéu) e cada criança vai até ela, entrega o bilhete e entra no trem. Os alunos entram no trem. Interventora: Todos estão assentos nos seus assentos? Todos: Sim. Interventora: Então eu vou fechar o vagão, para dar início a viagem Mágica. Vozes aleatórias: Ai que da hora. Interventora: Tripulantes estão preparados? Todos olham pela janela e dão tchau. Interventora: Todos comigo, fazem o barulho do Treeeem. E todos cantam com ela “Piui, tique-taque”. Interventora: Chegamos na primeira parada, aqui as crianças estavam fazendo o que? João: Jogando Bola. Interventora: Vamos dar tchau para os meninos que estavam jogando bola. Todos: Tchauuu. Os outros interventores fingem estar jogando bola do lado de fora do trem. Interventora: Agora nós vamos voltar para a nossa viagem. Me ajudem, hein. Todos: Piuuui. Tic tac. Eles dão tchau. Aluno: Pro, olha uma vaca!*

E aponta para fora do trem. Interventora: Chegamos a próxima parada, o que estão vendo lá fora? Vozes aleatórias: as senhoras estão lavando roupas no lago. Interventora: Vamos dar tchau para as senhoras? E todos dão tchau para elas. Interventora: Vamos voltar para a viageem, ajuda eu. Todos: Piuuuui tic tac. Interventora: Chegamos na próxima parada, alguém sabe oq tem nessa paradaaa? João: Temos que dar tchau para a vaca. Interventora: Então vamos dar tchau para a vaca. Todos: Tchau vacaaa. Dois interventores fingem ser vacas fazendo Muuuuu. Interventora: Vamos seguir viageem, me ajudemm. Todos: Piuuui tic tac. Interventora: Próxima paradaaa, qual foi a próxima paradaa do livro. Pesquisador: O trenzinho chegou aonde? Clara: Na estação. Interventora: Então vamos descer do treem e vamos para a estação. Todos saem pela frente do trem. Pesquisador: Espera eles na porta e diz eu sou um vendedor de pipoca agora, Cadê a fila para comprar pipoca? As crianças começam a fazer a fila. Pesquisador: Cadê o dinheirinho de vocês para comprarem pipoca? Todos vão até a Interventora para pegar dinheiro (pedaço de papel), ao pegarem o dinheiro voltam para a fila para comprar pipoca. Pesquisador: Qual é o seu pedido? Criança: Quero uma pipoca. Ela entrega o dinheiro e o pipoqueiro entrega a pipoca para ela. Pesquisador: Qual é o seu pedido? Charlie: quero uma pipoca. Jorge quer ser o pipoqueiro, assim o pesquisador deixa ele ser o pipoqueiro. Jorge: qual é o seu pedido? Ana: Eu quero uma pipoca. Jorge deixa de ser pipoqueiro e começa outro aluno a ser pipoqueiro. João pega a sua pipoca e finge que está comendo. Comprando as pipocas as crianças voltaram para o Trem, elas mesmas dizem que tem que voltar para o trem quem já comprou. Interventora: Todo mundo no seu assento, pq o tripulante Jorge agora vai ser o maquinista. Criança: Tem que fechar a porta para a gente poder viajar. Interventora: Para onde você vai, pode ser qualquer lugar? Interventora mantém-se em pé mediando a atividade sem assumir um papel em específico. Jorge: parquinho. Clara: Aee, parquinho. As próprias crianças começam a assumir os papéis da atividade. Jorge: Piuuuu, tic tac. Todos: Piuuui Tic tacccc. Jorge: Chegueii. Interventora: Nós chegamos no parquinhoo, qual será a nossa parada? Voz aleatória: eu sei. Pesquisador: Nós vamos descer no parquinho para brincar? Interventora: Vocês querem descer no parquinho para brincar? Todos: Siiim. Pesquisador: Então vamos descer no parquinho para brincar. Todos descem do trem e começam a fingir que estão brincando no parquinho, pulando, correndo, brincando de rela-rela. Pesquisador: vamos voltar para o Trem? Todos voltam para o trem. Pesquisador: Olha, o Everson é o senhor Nicolau agora. Pesquisador: Para onde vamos agora? Everson diz que é a quadra. Interventora: Prestem atenção, a próxima parada é a quadra. Todos: AEEEEEE. Everson: Piuuui Tic tac. Todos: Piuuui tic tac. Interventora: Chegamos a próxima paradaa. Todos descem do trem e começam a brincar na

quadra, jogando futebol na quadra, meninos e meninas, fingindo estarem chutando uma bola.

Pesquisador: Vamos voltar para o trem. Todos saem correndo para voltar para o trem.

Interventora: Agora quem vai pilotar o trem é a Milene. Milene qual é a próxima parada?

Milene: Pizzaria. Pesquisador: Posso falar uma ideia, e se a gente for na padaria. Vozes aleatórias: pizza, pizzaria. Pesquisador: Vocês querem ir na pizzaria? Todos: Pizzariaaaaa.

Milene: Piuuuu tic tac e finge dirigir o trem segurando cones redondos. Milene: Já chegamos na pizzariaaaa. Todos descem correndo, sentam na mesa e começam a comer a pizza imaginaria.

Pesquisador: Vou fazer a pizza, Pizza para você, pizza para você. E as crianças começam a comer a pizzaa. Pesquisador: Me ajudem a fazer a pizza agora. As crianças começam a fingir que estão amassando a massa junto com o pesquisador. Pesquisador: Agora comam a pizza que vocês fizeram... e todos fingem comer. Pesquisador: Já encheram a barriga? Todos: Sim.

Pesquisador: Então vamos voltar para o trem. Todos voltam para os seus lugares.

Interventora: Agora a maquinista será a Cristina. Para onde você vai levar a gente?

Pesquisador: Esse é o último lugar que a gente vai, então tem que ser especial. Interventora h: E se a gente for em uma festa, onde tem DJ bem maneiro? Cristina: vamos a festa. Cristina: PUIUUU TIC TAC. Todos: Piuui tic tac. Interventora: Chegamos. Pesquisador: Vamos para a festa. Todos descem loucamente do trem para ir para a festa, ao descer eles começam a dançar. Pesquisador: quem vais ser o Dj. O João será o Dj... e ele faz de conta que está usando um fone e começa a fazer movimentos com a mão como se estivesse mexendo em um disco.

Pesquisador: Vamos dançar... e todos dançam. Pesquisador: Todo mundo volta para o Trem, todos voltem para o trem. Todas as crianças voltam para o trem. Pesquisador: Essa foi a última viagem que fizemos no trem do Nicolau. Pesquisador: Mas, como é a nossa viagem, acho que temos que ir para o salão de beleza também. Interventora: Eu também. Alunos: tambémmm...

Isabella se torna a maquisnista. Pesquisador: piuuuu tic tac. Todos: Piuuuu Tic tac.

Pesquisador: Chegamos. Todos descem e começam a mexer no cabelo do amigooo.

Pesquisador: Todos venham aqui com o Pesquisador. Todas as crianças chegam próximo ao Pesquisador. Pesquisador: Todos dão tchau ao trem do SR Nicolau. Todos: Tchauuu.

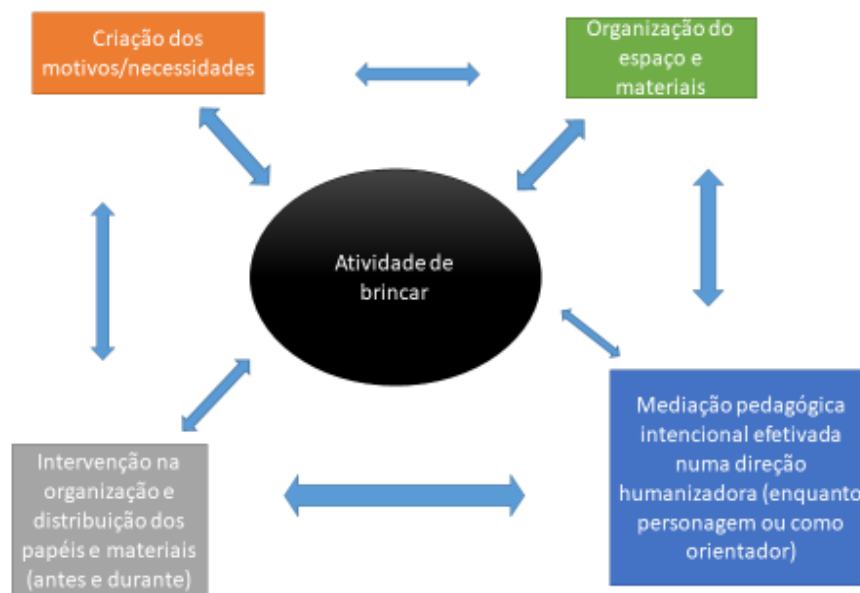
Primeiro ponto: no início do passeio no “trem do Sr. Nicolau”, a interventora assume o papel de maquinista, direcionando quais serão os locais que eles iriam visitar, utilizando como instrumentos um boné, um cone circular como guia e luvas de frio. Há papéis sociais na realização da atividade? Sim! Há a maquinista (interventora), os tripulantes (alunos) e os personagens que vão surgindo fora do trem conforme a história contada a partir do livro. Há substituição de significado de objetos? De maneira indireta, sim, pois os alunos se imaginavam em um trem, além do instrumento utilizado pelo maquinista não ser próximo à realidade, vê-se

a utilização do cone como guia do trem. Há regras? Sim. Tanto aquelas relacionadas ao papel do maquinista, quanto a dos passageiros que tinham que se manter sentados em seus assentos, além das regras presentes nos papéis que iam surgindo durante o passeio. Portanto, havia brincadeira de papéis sociais? Sim.

Segundo ponto: em um determinado momento da brincadeira a interventora deixa de ser maquinista e uma outra criança assume tal papel, contudo, ela (interventora) não desaparece da atividade, continua nela, mas agora sem um papel definido. A atividade deixou de ser brincadeira de papéis sociais? Não, pois continuou carregando suas características essenciais. A interventora mesmo deixando de ter um papel definido, continuou orientando a atividade? Sim! A partir de uma ação ludo-pedagógica humanizadora, ou seja, ela continuou na atividade enquanto indivíduo responsável em enriquecer e mediar os acontecimentos referentes à história contada, além de manter a dinâmica da organização dos papéis sociais. Quais eram as características de tal ação mediadora ludo-pedagógica, por um lado, a interventora possuía as objetivações pedagógicas necessárias para assumir uma mediação pautada em uma linguagem acessível à compreensão da criança, possibilidades teórico-práticas de enriquecer a atividade com novas possibilidades de conteúdos e regras, por outro, fazia isso com entusiasmo, não se colocava de forma autoritária e assumia uma postura calcada em uma afetação positiva das crianças, de forma divertida, mas, controlada. Aí que se encontra a possibilidade de atuar na brincadeira, sem, necessariamente, ter que assumir um papel lúdico durante sua realização. É justamente em uma ação mediadora ludo-pedagógica que se encontra esta possibilidade, podendo caminhar, assim, em direção às possibilidades de desenvolvimento da consciência das crianças pautadas em tendências humanizadoras.

Este caminho, portanto, só se tornará possível em um sistema de relações carregados de significados pautados, portanto, em modelos de relação humanizadores, nas quais levem a crianças, posteriormente, ao estudo e ao trabalho de uma forma em que tais atividades não se coloquem contrárias à personalidade e consciência efetivada no bojo das tendências humano-genéricas, como uma força estranha, externa, fragmentada, mas que constituam a vida dos indivíduos em sua totalidade (ELKONIN, 1987).

Diagrama 2 - Síntese das condições postas ao professor que efetivam a brincadeira de papéis sociais entendida como atividade de brincar.



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES

Será este um momento que representa o começo do fim, ou o início de um novo começo? Se nos pautarmos em uma análise dialética, temos que responder que ambos estão corretos, pois, ao apresentar as conclusões engendradas na presente pesquisa, abrem-se novas oportunidades para que sejam construídas outras possibilidades e desvelamento das multideterminações relacionados ao objeto de estudo aqui assumido, qual seja, *a atividade de ensino da brincadeira de papéis sociais em unidade com o desenvolvimento de uma consciência infantil permeada por tendências humanizadoras, não-alienadas*.

Nesse caminho defendemos que a tese *de que uma prática pedagógica estruturada e efetivada de forma intencional e direta, baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir com o enfrentamento das tendências alienadas e alienantes que se fazem presentes nos modelos de relação social reconstruídos pelas crianças durante a brincadeira de papéis sociais, possibilitando o desenvolvimento da consciência dos alunos na escola, pautado nas máximas*

possibilidades de humanização dadas nesse momento histórico, em uma direção humanizadora, mostrou-se real, sobretudo, ao tomarmos a prática como critério de verdade.

Portanto, acreditamos que um estudo que tenha por princípio uma análise crítica do processo de construção da consciência da criança na atualidade, considerando que vivemos em uma sociedade pautada por relações alienadas e alienantes enquanto expressão do cotidiano em-si, justifica-se pelo compromisso social em direção à construção de possibilidades diferenciadas de educação escolar, enfatizando o trabalho do professor como fundamental nesse processo e voltado para a concretização de ações educativas numa direção humanizadora.

Para tanto, discutir possibilidades de atividades diretas e intencionais na escola de educação infantil e voltadas ao ensino por meio da atividade de brincar, torna-se condição de humanização, considerando a necessidade de superação das concepções pedagógicas atuais e hegemônicas que reconhecem esse espaço como local de assistencialismo e combate à pobreza, sendo que a pré-escola, ora é vista como espaço de prevenção do fracasso escolar com a preparação ou mesmo forma de antecipação do ensino fundamental, ora como local que assume um caráter anti-escolar, pautado no espontaneísmo das atividades.

Durante a realização do nosso trabalho ficou evidente o quanto o fenômeno da alienação acaba por prejudicar o processo de desenvolvimento da consciência dos indivíduos numa direção humano-genérica, fenômeno esse que contribui para a manutenção da situação contraditória alimentada na sociedade capitalista, sendo que, desde a infância, tais tendências alienadas e alienantes tais como: expressão de violência simbólica e física; da necessidade de consumismo; da expressão de preconceitos e discriminação; da manifestação do individualismo/egoísmo; da competição exacerbada que coloca uns contra os outros; assim como de atividades sexistas e destinadas exclusivamente para homens ou mulheres, dentre outras tendências alienadas e alienantes que permeiam a formação do psiquismo dos indivíduos e a escola, infelizmente, insere-se nesse processo, quando, ao assumir perspectivas pedagógicas pragmáticas, espontaneístas e neoliberais, não vislumbra um desenvolvimento de fato desenvolvente e humanizador.

Desde o início de nossa pesquisa na escola, quando da observação de brincadeiras realizadas pelas crianças, atividade essa que sabemos ser fundamental ao processo de constituição da consciência desses sujeitos, tendo em vista ser considerada a atividade dominante no período pré-escolar, identificamos muitas situações que expressavam tendências alienadas e alienantes, a partir de ações que apresentavam uma fragmentação entre os verdadeiros significados dos papéis sociais e os sentidos pessoais demonstrados pelas crianças, significados e sentidos falseados pela ideologia da classe dominante capitalista presente na

escola, dentre outras relações e aspectos considerados por nós enquanto fundantes de consciências alienadas, situações várias que nos fizeram pensar possibilidades de enfrentamento e superação dessa condição de formação humana alienada e alienante na escola.

No entanto, é importante salientar que no interior dessa realidade existem inúmeras contradições, fatos e condições que nos permitem vislumbrar possibilidades de transformação e enfrentamento da realidade alienada e alienante presente na escola, sobretudo quando se tornam possíveis mediações prático-teóricas educativas numa perspectiva humanizadora e engendradas a partir de atividades e discussões/ações críticas e conscientes, por meio do acesso a relações sociais humanizadoras e valorização da apropriação de conhecimentos humano-genéricos, como procuramos realizar em nosso trabalho.

Assim, se por um lado, o objeto da educação corresponde à identificação dos conhecimentos, dos elementos culturais, que precisam ser apropriados e objetivados pelos seres humanos, para que eles se tornem, de fato, humanos, e de outro, corresponde a descoberta das formas adequadas de trabalho pedagógico, para a transmissão aos alunos desses conhecimentos mais elevados, acreditamos que na educação infantil, torna-se necessário que o professor domine elementos essenciais que se articulem dialeticamente por meio da unidade *ação ludo-pedagógica humanizadora*, com o objetivo de efetivar brincadeiras de papéis sociais que sejam reconhecidas como atividade de brincar, porque lúdicas, educativas e humanizadoras, a contrapelo das atividades espontâneas de brincar que reproduzem a alienação social.

Desta forma elencamos dois elementos que se intervenculam e que são necessários para a efetivação desse processo, quais sejam:

Quadro 12 - Pressupostos teórico-práticos para organização e efetivação do ensino da brincadeira de papéis sociais com tendências humanizadoras.

Conhecimento do conteúdo disciplinar relacionado à brincadeira de papéis sociais que o professor precisa dominar
A) A brincadeira de papéis sociais entendida enquanto atividade dominantes no período pré-escolar; B) A brincadeira de papéis sociais enquanto possibilidade de satisfação de desejos e necessidades e expressão sintética dos modelos de relação social; C) A mudança dos significados dos objetos como aspecto para a efetivação da brincadeira em unidade com o desenvolvimento da imaginação infantil; D) A brincadeira enquanto reconstrução de modelos de relação social nos quais estão implícitas regras seguidas pelas crianças; E) Tendências alienadas x Tendências humanizadoras presentes nas ações ludo-pedagógicas quando da realização da brincadeira; F) A Prática pedagógica histórico-crítica como possibilidade orientadora da análise da prática social tomada em seu ponto de partida e chegada dentro do ato educativo com a brincadeira de papéis sociais e, também, condição para efetivação de uma

brincadeira pautada em tendências humanizadoras (momentos da prática pedagógica histórico-crítica);
Conhecimentos didático-curriculares acerca do processo de ensino da brincadeira de papéis sociais reconhecida como atividade de brincar
A) Possibilidades de ações interventivas no que tange o conhecimento dos temas e conteúdos que as crianças já estão objetivadas, eleição, ampliação e possibilidades de construção dos motivos/necessidades que levam à realização pela criança da brincadeira de papéis sociais entendida enquanto atividade de brincar (problematização/instrumentalização/catar-se). B) Possibilidades de ações interventivas durante a brincadeira no que tange a organização e distribuição dos papéis sociais e dos objetos utilizados pelas crianças, bem como a mediação direta do professor a partir de ações ludo-pedagógicas (seja assumindo um papel lúdico, seja na orientação da atividade) (problematização/instrumentalização/catar-se).

Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

Acreditamos que nesta tabela estão sintetizados os elementos necessários para a construção de momentos interventivos com a brincadeira de papéis sociais que contribuam com o desenvolvimento da consciência da crianças em uma direção humanizadora, enfrentando, assim, as tendências alienadas e alienantes presentes nos modelos de relação social que podem por elas serem representados, construindo possibilidades de ações pautadas em relações sociais valorativas do ponto de vista humano-genérico, como respeito, equidade, igualdade, amizade, valorização do coletivo, competitividade não-excludente, empatia, etc.

Além da necessidade de objetivação prévia dos conhecimentos pelo professor acerca das nuances referentes a uma atividade de brincar humanizadora, as quais foram discutidas no capítulo das categorias gerais integradoras do objeto, a construção dos motivos/necessidades que levam a criança a brincar de determinado tema e conteúdo, a análise e organização prévia do espaço e dos materiais a serem utilizados durante a atividade, bem como a organização e distribuição dos papéis sociais, assim como a mediação direta e intencional durante a realização da brincadeira propriamente dita, seja como personagem lúdico, seja como orientador que se pautem em ações ludo-pedagógicas mediadoras, são possibilidades que se colocam em um caminho contrário a reprodução de tendências alienadas e alienantes que contribuem para o desenvolvimento alienado da consciência infantil.

Diagrama 3 - Processo humanizador na atividade de brincar.



Fonte: Dados da Pesquisa (NUNES, 2019).

Desta feita, defendemos que na escola de educação infantil há que se superar a realização de brincadeiras espontâneas, que reproduzem as relações alienadas e alienantes intrínsecas ao modo de produção e reprodução da vida no cotidiano em-si da sociedade capitalista. Para a efetivação dessa tarefa e construção de novas possibilidades de humanização, há que se assumir uma prática pedagógica que se respalde, tendo em vista o plano lógico-abstrato do professor, nos cinco momentos da prática pedagógica histórico-crítica (prática social inicial/ problematização/ instrumentalização/ catarse/ prática social requalificada), enfatizando o papel do professor no planejamento, organização e realização, ao lado dos seus alunos, ensinando-os atividades de brincar de papéis sociais de forma direta e intencional, levando as crianças na escola a se apropriarem de conhecimentos não-cotidianos, objetivações para-si, desenvolvendo assim consciências humanizadas e numa direção humano-genéricas.

Assim sendo, respaldados pelas discussões teórico-metodológicas e epistemológicas do Materialismo Histórico e Dialético, Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, acreditamos ser possível, ainda na escola atual, o enfrentamento das relações alienadas e alienantes por meio de um trabalho pedagógico pautado na construção de um processo grupal e em uma práxis científica educativa (VIOTTO FILHO; NUNES; SANTOS; FELIX, 2018), uma prática crítica e consciente, que promova o desenvolvimento da consciência dos

indivíduos, desde a mais tenra idade, em uma direção verdadeiramente emancipatória porque humano-genérica.

Entendemos que nossa pesquisa contribuiu, não somente quanto à análise acerca das relações sociais alienadas presentes nas brincadeiras na escola, mas também no sentido de alertar e orientar os profissionais responsáveis pela educação, a respeito dessas condições de alienação, para que esse fenômeno, próprio à sociedade capitalista, seja objeto de preocupação e investigação com vistas ao seu enfrentamento, situação que pode auxiliar, mesmo que de forma inicial, para com o processo histórico de superação de uma sociedade tão desigual que caminha a passos largos em direção à barbárie total.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, p.129-150, 2012.

ASBAHR, F. S. F. “*Por que aprender isso, professora?*” *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo : Cortez, 1995.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: Investigación psicológica teórica y experimental. Tradución de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DELARI JUNIOR, A. *Consciência e linguagem em Vygotsky*: aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

DELORS, J. et al. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: Contribuição a uma mteoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. LEONTIEV. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani "Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. *Colloquium Humanarum*. v. 16, n. 2, p. 4-12, 2 jul. 2019.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução: Luísa Bissoto. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, M. (org). *La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso. 1987, p.83-102.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2002.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 1ed.Campinas SP: Autores Associados, 2016, v. p. 129-148.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEONTIEV, A. Atividade e consciência. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. *Revista Dialectus*, n. 4, jan./jun., 2014, p. 184-210.

LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro: Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006a.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006b.

LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.

MARINO FILHO, A. Implicações psicopedagógicas da brincadeira: aprender a fazer, aprender a ser. In: VIOTTO FILHO, I. A. TUIM; PONCE, R. de F. (Org.) *Psicologia e educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica*. 1. ed. Birigui: Boreal Editora, pp. 136-163, 2012.

MÁRKUS, G. *Marxismo y “antropología”*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011a.

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013, p.213-246.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p.27-50.

MARTINS, L. M. Introdução aos Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Sóciohistórica. In: MARTINS, L. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p.36-60.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARK, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MULLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: JM, 2006.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NASCIMENTO, C. P. A organização de pesquisas em psicologia e educação na teoria histórico-cultural: o ensino e a formação do pensamento teórico. *CONPE*. Maringá, 2011.

NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. São Paulo: Sundermann, 2006.

NUNES, R. L. *Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: Implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

NUNES, R. L.; VIOTTO FILHO, I. A. T. *A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola*. Curitiba: CRV, 2016.

PARO, V. H. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 2000.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (org.) *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.59-89.

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

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: Desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e*

Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006.

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

PAULO NETTO, J. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROSSI, R. *Lukács e a educação*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

ROSSLER, J. H. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller*. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.

ROSSLER J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p.51-64.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e pedagogia historico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

TOASSA, G. *Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a Infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Publicada em Junho de 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

VIGOTSKI, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educación & Sociedad*, ano XXI, nº 71, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2013.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV, Machado Grupo de Distribución, S.L., Madrid, 2012.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Apresentação – *Processo grupal e construção coletiva do conhecimento: A história do GEIPEEthc*. In: VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R. L. SANTOS; A. A. N.; FELIX, T. S. P. (Org.) *Processo grupal e práxis científica educativa: A história do GEIPEEthc*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica. In: *Anais do IV EBEM Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Socialismo e Educação na América Latina*. São José Rio Preto: UNESP, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. In: MILLER, S; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L. *Educação e Humanização*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VIOTTO FILHO, I. A. T. *Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola* (Tese Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2005.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R. L. SANTOS; A. A. N.; FELIX, T. S. P. (Org.) *Processo grupal e práxis científica educativa: A história do GEIPEEthc*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.