

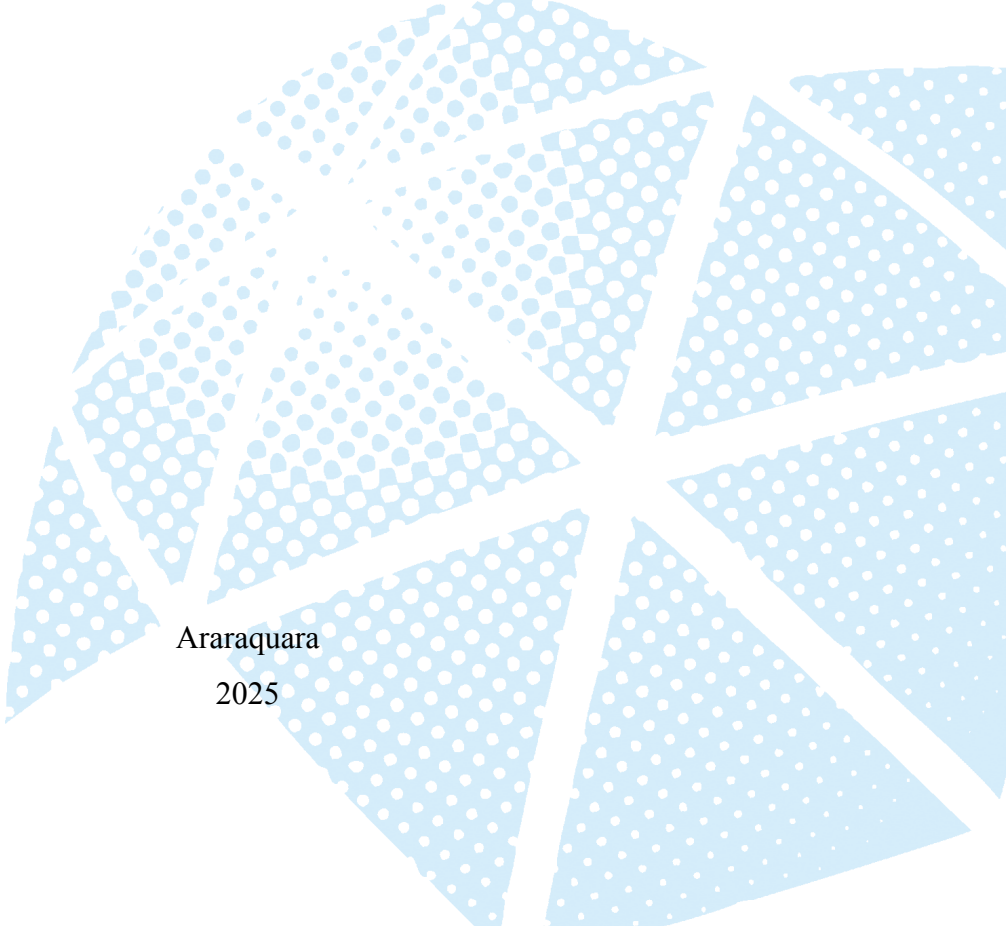
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP**  
**Faculdade de Ciência e Letras - Campus de Araraquara**

**MARINA NASCIMENTO DE SOUSA**

**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS:**  
contribuições para o ensino sistemático do conteúdo do jogo

Araraquara

2025



**MARINA NASCIMENTO DE SOUSA**

**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS:**

contribuições para o ensino sistemático do conteúdo do jogo

Dissertação do mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciência e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Juliana Campregher Pasqualini.

Araraquara

2025

S725i Sousa, Marina Nascimento de  
A intervenção educativa na brincadeira de papéis : contribuições para o ensino sistemático do conteúdo do jogo / Marina Nascimento de Sousa. -- , 2025  
211 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara,  
Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini

1. Educação. 2. Ensino. 3. Educação de crianças. 4. Desenvolvimento humano. 5. Brincadeiras. I. Título.

### **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

Esta pesquisa pretende oferecer uma compreensão científica, à luz da psicologia histórico-cultural, sobre a intervenção educativa no jogo protagonizado tendo como referência central o conteúdo da brincadeira. Espera-se que o estudo possa colaborar em qualificar e aprimorar o trabalho teórico-prático de professores, psicólogos e demais agentes no contexto da educação infantil.

### **POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

This research aims to offer a scientific understanding, from the perspective of historical-cultural psychology, of educational intervention in play, with the content of play as its central reference. It is hoped that the study will contribute to qualifying and improving the theoretical and practical work of teachers, psychologists, and other agents in the context of early childhood education.

**MARINA NASCIMENTO DE SOUSA**

**A INTERVENÇÃO EDUCATIVA NA BRINCADEIRA DE PAPÉIS:**

contribuições para o ensino sistemático do conteúdo do jogo

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Data da defesa: 18/09/2025

Banca Examinadora:

---

Prof. Dra. Juliana Campregher Pasqualini  
UNESP - Faculdade de Ciência e Letras - Campus de Araraquara

---

Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes  
UNESP - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

---

Prof. Dra. Lucinéia Maria Lazaretti  
UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí

*A todas as professoras da Educação Infantil  
que assumem o compromisso de produzir  
a brincadeira em nossos pequenos.*

## AGRADECIMENTOS

Quando paro para pensar no processo de construção desta pesquisa, me vejo admirada pelo fato dela ter as marcas de muitas mãos. Mãos da família, amigos, professores e de muitas, muitas crianças. Por isso, é um prazer, depois de terminar de redigi-la, poder agradecer por essa caminhada conjunta.

A começar pela minha grande amiga-irmã Amanda Marques Ramalho. Esta pesquisa tem autoria direta de Amanda. Desde a ideia até a escrita de cada linha deste trabalho, ela esteve implicada diretamente. Mais do que isso, posso dizer que sou formada, já há alguns anos, pela delicadeza de nossas conversas, entusiasmo de nossos estudos e esperança de nossos sonhos.

À professora Juliana Campregher Pasqualini que assumiu a tarefa árdua de me formar como psicóloga e pesquisadora, e que produziu em mim a seriedade e o encanto pelo desenvolvimento infantil. Agradeço, também, ao professor Angelo Abrantes e a professora Lucinéia Lazaretti não só por aceitarem compor minha banca e terem lido de forma tão atenta meu trabalho, mas pela referência que são de pesquisadores.

Aos meus pais, Elaine e Osvaldo, e ao meu irmão, Vinicius, que de uma forma tão bela, produziram humanidade desde a minha mais tenra idade. Agradeço, por terem me apoiado nesta decisão de fazer o mestrado e, mais do que isso, por se interessarem ao longo de todo o caminho. É uma alegria ter como primeira referência de vida pessoas tão corajosas e encantadoras.

Agradeço também, com especial carinho, às minhas avós, Dorailde e Domingas, por me ensinarem a brincar e criarem em mim paciência, doçura e muita alegria para com a vida.

Ao meu namorado, Benício, agradeço pelo nosso lindo encontro. Obrigada pelas longas conversas, pela paciência e seriedade com que trata o meu trabalho, pelos convites cheios de carinho que permeiam nossa relação e, principalmente, pela coragem que me ensina a cultivar.

À professora e minha tia Simone e ao professor Mário - dois professores muito queridos que me ensinaram a estudar e produziram em mim curiosidade de entender o mundo.

À minha amiga Beatriz, que é uma inspiração de mulher, professora, pesquisadora, psicóloga, amiga e irmã. Obrigada por assumir o compromisso de construir uma casa e, de forma tão afetuosa, ser minha companheira de todos os dias.

À minha amiga querida Leda, por ter me ajudado a construir essa pesquisa, pelas longas viagens a Araraquara que fizeram esses dois anos serem mais felizes e, especialmente, pela sua amizade e generosidade.

Aos meus amigos Vic, Thomas, Vi, Fábio, Giulia que me acompanharam ao longo de toda a graduação e me apresentaram o mundo de uma forma que nunca havia visto antes. Tenho muita admiração por cada um de vocês.

Às professoras do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, por abrirem as portas para começarmos nossos primeiros trabalhos. Agradeço em especial a professora-pesquisadora Isabel, que de uma forma muito generosa, aceitou que fizéssemos esta pesquisa em sua turma e nos ensinou sobre o trabalho educativo. Admiro seu compromisso com a Educação Infantil.

À Agnes, pesquisadora também desta pesquisa, que assumiu com seriedade a tarefa de nos auxiliar ao longo do experimento. Obrigada pelo carinho para com esse trabalho, você foi essencial.

Às crianças, Antonio, Breno, Lucas, Henrique, Ester, Juliano, Samia, Diogo, Sara, Rafael, Julio, Maria, Sabrina e Yasmin que aceitaram brincar com a gente e tornaram esse experimento muito divertido. Foi uma alegria caminhar com vocês.

À Unesp, pela minha formação desde os primeiros anos de graduação até o mestrado. Obrigada pelo acolhimento na pós-graduação em Araraquara e por todos os ensinamentos que me instrumentalizam para agir no mundo. Ao meu grupo de pesquisa, que produziu trabalhos ricos, dos quais li e reli ao longo do meu mestrado, e por toda a ajuda direta e indireta na construção desta pesquisa.

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

*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente  
Um Sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas  
Que eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor  
Pois não posso, não devo, não quero  
Viver como toda essa gente insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude  
O solidário não quer solidão  
Toda vez que a tristeza me alcança  
O menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto fraqueja  
Ele vem pra me dar a mão*

*Milton Nascimento*

## RESUMO

A brincadeira de papéis sociais encontra-se consolidada no interior da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica como atividade-guia do período pré-escolar e, por isso, de fulcral importância para o desenvolvimento da criança pequena. No entanto, permanecem lacunas quanto às formas de intervir nesta atividade, dificultando que ela seja capaz também de guiar a organização do ensino nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo explorar e sistematizar possibilidades de mediação pedagógica na brincadeira de papéis que promovam o desenvolvimento do conteúdo da atividade lúdica mediante um experimento educacional com uma turma de crianças de 4 e 5 anos. Tendo isso em vista, o experimento visou fomentar a formação de uma brincadeira coletiva, tornando o sentido social das atividades humanas o conteúdo reconstituído ludicamente pelas crianças. Para isso, foram organizadas 8 sessões de intervenções realizadas dentro e fora do jogo com o tema “restaurante”. A análise dos dados compreendeu as seguintes etapas: primeiro, transcreveram-se na íntegra as sessões, depois elas foram divididas em cenas e organizadas de acordo com a identificação da mediação pedagógica predominante. Resultaram-se desse processo, seis categorias de análise, sendo elas: (1) Envolvimento da criança com o tema, (2) Organização da brincadeira coletiva, (3) Desenvolvimento do simbolismo na brincadeira, (4) Desenvolvimento do papel lúdico, (5) Desenvolvimento do enredo lúdico e (6) Reflexão coletiva sobre a brincadeira. Em cada categoria de análise foram identificadas e analisadas ações pedagógicas específicas. Dentre elas, as que se mostraram mais efetivas foram justamente aquelas guiadas pelo desenvolvimento das relações sociais, o que confirma a hipótese inicialmente levantada de que o conteúdo da brincadeira é critério basilar para orientar a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** brincadeira de papéis sociais; conteúdo; ensino; Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

In historical-cultural psychology studies, play is recognized as a collective activity: by playfully reconstructing social relationships between people and the social meaning of human activity, children assume roles and interact around the construction of a storyline. Although play is recognized as a collective activity, the group nature of this activity has not been addressed in contemporary works. For this reason, the study presented here addressed the following question: how can educational activities contribute to forming and sustaining children's collective play? To answer this question, the general objective was to identify educational mediations that contribute to the development of collective play in the context of an educational experiment. The specific objectives were: (1) to identify evidence of the development of play as a collective activity; and (2) to analyze, from the set of educational mediations implemented in the context of the educational experiment, those that have an impact on the collective nature of role-playing. As a methodological approach, an educational experiment was conducted with a group of children between 4 and 5 years of age, students at a municipal preschool. From the analysis of the data, six categories emerged, namely: (1) Child involvement with the theme, (2) Organization of collective play, (3) Development of symbolism in play, (4) Development of the playful role, (5) Development of the playful storyline, and (6) Collective reflection on play. Specific pedagogical actions were identified and analyzed in each category of analysis. Among them, the most effective were those guided by the development of social relationships, which confirms the initial hypothesis that the content of play is a fundamental criterion for guiding pedagogical practice.

**Keywords:** social role play; content; teaching; Early Childhood Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Primeiro desenho do restaurante de Sabrina  | 70 |
| Figura 2 – Primeiro desenho do restaurante de Henrique | 70 |
| Figura 3 – Segundo desenho do restaurante de Sabrina   | 71 |
| Figura 4 – Segundo desenho do restaurante de Henrique  | 71 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Formulação geral do experimento educacional | 47 |
| Tabela 2 – Categoria de análise e ações educativas     | 68 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                             | <b>15</b> |
| <b>2 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E O ENSINO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>                                | <b>21</b> |
| 2.1 A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como fundamento do estudo.....                   | 21        |
| 2.2 A mediação pedagógica na brincadeira de papéis nos estudos contemporâneos.....                                   | 26        |
| <b>3 O CONTEÚDO DA BRINCADEIRA COMO PROBLEMA TEÓRICO-PRÁTICO..</b>                                                   | <b>34</b> |
| <b>4 O EXPERIMENTO EDUCACIONAL.....</b>                                                                              | <b>48</b> |
| 4.1 Caracterização geral da escola e sujeitos da pesquisa.....                                                       | 48        |
| 4.2 O estudo experimental.....                                                                                       | 50        |
| 4.3 A elaboração do experimento educacional.....                                                                     | 52        |
| 4.3.1 A escolha do tema da brincadeira.....                                                                          | 53        |
| 4.3.2 Estudo histórico do tema.....                                                                                  | 54        |
| 4.3.3 Identificação dos papéis, objetos e espaços típicos do restaurante.....                                        | 57        |
| 4.3.4 Planejamento das sessões.....                                                                                  | 58        |
| 4.4 Síntese descritiva da realização do experimento educacional.....                                                 | 60        |
| 4.4.1 Primeira sessão.....                                                                                           | 60        |
| 4.4.2 Segunda sessão.....                                                                                            | 61        |
| 4.4.3 Terceira sessão.....                                                                                           | 63        |
| 4.4.4 Quarta sessão.....                                                                                             | 65        |
| 4.4.5 Quinta sessão.....                                                                                             | 67        |
| 4.4.6 Sexta sessão.....                                                                                              | 68        |
| 4.4.7 Sétima sessão.....                                                                                             | 72        |
| 4.4.8 Oitava sessão.....                                                                                             | 75        |
| <b>5 ANÁLISE DO EXPERIMENTO EDUCACIONAL À LUZ DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEÚDO DA BRINCADEIRA.....</b>          | <b>79</b> |
| 5.1 Categoria 1: Envolvimento com o tema da brincadeira.....                                                         | 80        |
| 5.1.1 Mobilizar as crianças em função do tema.....                                                                   | 83        |
| 5.1.2 Apresentar e relembrar elementos típicos da prática social.....                                                | 87        |
| 5.1.3 Síntese da categoria.....                                                                                      | 93        |
| 5.2 Categoria 2: Organização da brincadeira coletiva.....                                                            | 94        |
| 5.2.1 Orientar e complexificar a organização dos espaços e objetos.....                                              | 99        |
| 5.2.2 Orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação..... | 104       |
| 5.2.3 Síntese da categoria.....                                                                                      | 110       |
| 5.3 Categoria 3: Desenvolvimento do simbolismo na brincadeira.....                                                   | 111       |
| 5.3.1 Construir uma situação lúdica de transição.....                                                                | 115       |
| 5.3.2 Realizar substituição de objetos.....                                                                          | 117       |
| 5.3.3 Construir com as crianças objetos necessários para a brincadeira.....                                          | 121       |
| 5.3.4 Síntese da categoria.....                                                                                      | 126       |

|                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4 Categoria 4: Desenvolvimento do papel lúdico.....                                                                     | 127        |
| 5.4.1 Imprimir emoções na realização das ações do papel.....                                                              | 132        |
| 5.4.2 Evidenciar/Relembrar as regras de conduta do papel.....                                                             | 134        |
| 5.4.3 Diversificar as ações de protagonização.....                                                                        | 137        |
| 5.4.4 Atribuir um papel a criança quando ela não o está interpretando.....                                                | 142        |
| 5.4.5 Síntese da categoria.....                                                                                           | 145        |
| 5.5 Categoria 5: Desenvolvimento do enredo lúdico.....                                                                    | 145        |
| 5.5.1 Orientar o argumento promovendo/evidenciando a interdependência entre os papéis.....                                | 151        |
| 5.5.2 Inserir problemas na situação imaginária.....                                                                       | 154        |
| 5.5.3 Ampliar/ articular as atividades sociais reconstituídas na brincadeira.....                                         | 156        |
| 5.5.4 Aderir/operacionalizar à ideia proposta de continuidade do enredo sugerida pelas crianças.....                      | 158        |
| 5.5.5 Síntese da categoria.....                                                                                           | 160        |
| 5.6 Categoria 6: Reflexão coletiva sobre a brincadeira.....                                                               | 161        |
| 5.6.1 Relembrar o conteúdo da brincadeira, possibilitando que as crianças imprimam opiniões sobre a atividade grupal..... | 165        |
| 5.6.2 Mobilizar propostas do grupo para a próxima brincadeira.....                                                        | 170        |
| 5.6.3 Síntese da categoria.....                                                                                           | 174        |
| 5.7 Síntese das implicações pedagógicas derivadas do experimento educacional.....                                         | 174        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                        | <b>177</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                   | <b>180</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                     | <b>187</b> |
| APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....                                                                 | 187        |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                                              | 190        |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                                              | 194        |
| APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....                                                                | 198        |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                        | <b>200</b> |
| ANEXO A - ILUSTRAÇÃO DA FACHADA DO RESTAURANTE.....                                                                       | 200        |
| ANEXO B - PRIMEIRO DESENHO DO RESTAURANTE.....                                                                            | 201        |
| ANEXO C - CARDÁPIO DO RESTAURANTE.....                                                                                    | 207        |
| ANEXO D - SEGUNDO DESENHO DO RESTAURANTE.....                                                                             | 209        |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central a intervenção pedagógica na brincadeira de papéis sociais<sup>1</sup>. Embora essa temática não inaugure um novo campo de estudos - dado que diversas pesquisas (Marcolino, 2013; Brigatto, 2018; Lazaretti; Mello, 2018; Magalhães; Lazaretti; Carbonieri, 2023) já se dedicaram a compreender o papel do adulto no desenvolvimento dessa atividade - o foco aqui proposto se distingue ao centrar-se no *conteúdo* da brincadeira de papéis. O interesse pelo estudo do conteúdo emerge, principalmente, da articulação de duas experiências desenvolvidas nos últimos anos: a realização de uma pesquisa de iniciação científica e a elaboração de um Laboratório Didático com professores da rede municipal de ensino de uma cidade no interior do estado de São Paulo.

No que se refere à primeira experiência, pode-se afirmar que foi pelo contato sistemático com a obra *Psicologia do Jogo* de D.B. Elkonin (2019) que se iniciou a trajetória de estudos sobre a criança pré-escolar. Como expoente da área e em articulação com outros pesquisadores, Elkonin para além de conseguir elucidar as bases gerais da compreensão psicológica da brincadeira, foi responsável por sintetizar os caminhos metodológicos necessários de serem percorridos para conseguir explicar essa atividade. Dessa forma, afirmar que ele foi responsável por construir uma *teoria geral do jogo*, guarda intrinsecamente a ideia de que ele consolidou caminhos *gerais* para sua compreensão.

Dada a introdução no campo de estudos sobre a brincadeira, foram desenvolvidas, ao longo de 2021 e 2022, duas pesquisas articuladas de iniciação científica - uma realizada pela autora desta dissertação, a qual recebeu o nome “A brincadeira de papéis como atividade promotora do desenvolvimento: a articulação entre a forma lúdica e os conteúdos históricos da consciência nas pesquisas atuais” e a outra por Amanda Marques Ramalho, intitulada “A unidade conteúdo-forma na ‘Psicologia do Jogo’ de D.B. Elkonin”, ambas sob orientação da professora Juliana Campregher Pasqualini e do professor Angelo Antonio Abrantes. Embora com objetos distintos, as duas pesquisas objetivaram investigar o tratamento dado ao conteúdo da brincadeira. A pesquisa de Amanda voltou-se a realizar esta análise no livro *Psicologia do Jogo* (Elkonin, 2019), enquanto a outra concentrou-se em analisar artigos contemporâneos sobre o tema, possibilitando uma aproximação crítica entre as formulações clássicas e os debates mais recentes.

Os resultados da primeira pesquisa de iniciação científica indicam que, na obra *Psicologia do Jogo* (2019), o estudo do conteúdo da brincadeira de papéis ocupa um lugar

---

<sup>1</sup> Os termos “jogo”, “jogo protagonizado”, “jogo de papéis sociais”, “brincadeira”, “brincadeira protagonizada”, “brincadeira de papéis sociais” serão utilizados nesta pesquisa como sinônimos.

central, configurando-se como linha que conduz a investigação científica acerca desta atividade, perpassando, assim, a obra de maneira multilateral. Logo no início, Elkonin (2019, p. 21) define como objeto de seu estudo “a natureza e o conteúdo do jogo de papéis, a psicologia dessa forma evoluída de atividade lúdica, sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade”. A partir desse trecho, observa-se que compreender a brincadeira exige não apenas a análise dos elementos que a compõem, mas, sobretudo, uma investigação aprofundada de seu conteúdo característico.

Como resultado de seus experimentos, Elkonin (2019, p. 19) define a brincadeira como “a atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários, as relações sociais”. Essa definição evidencia que a brincadeira se orienta fundamentalmente pela reconstrução das relações sociais, do trabalho e das atividades humanas. Além disso, no interior do próprio objeto delineado pelo autor, identifica-se a necessidade não apenas de conceituar a brincadeira de papéis sociais, mas também de compreender seu processo de desenvolvimento. Para isso, Elkonin (2019) se dedica a investigar como o conteúdo dessa atividade se transforma, transitando de formas menos evoluídas, para aquelas mais complexas, que apontam para o sentido social das atividades humanas.

Ao mesmo tempo, Elkonin (2019) é enfático ao afirmar que o desenvolvimento do jogo não ocorre de forma espontânea:

A dedução mais importante que se pode inferir do experimento de formação descrito é a prova de que todas as transições anteriormente enumeradas requerem a direção dos adultos e cada uma delas requer modos especiais de direção. A ideia da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea (Elkonin, 2019, p. 259).

Dessa forma, torna-se possível evidenciar a articulação entre a centralidade do conteúdo da brincadeira e a necessidade de sua formação e desenvolvimento orientada pela mediação pedagógica do adulto. Em outras palavras, a partir do estudo de Elkonin (2019), compreende-se o conteúdo como critério fundamental tanto para a análise do desenvolvimento da atividade consciente da criança pré-escolar, quanto para a organização da intervenção pedagógica. Contudo, ao analisar a produção acadêmica mais recente, na segunda iniciação científica, “*A brincadeira de papéis como atividade promotora do desenvolvimento: a articulação entre a forma lúdica e os conteúdos históricos da consciência nas pesquisas atuais*”, observa-se uma tendência à secundarização da análise e do aprofundamento do

conteúdo do jogo, o que evidencia um distanciamento das formulações clássicas no tratamento da brincadeira de papéis sociais.

No próximo capítulo, dedicado à revisão bibliográfica, será aprofundada a forma como essa tendência se manifesta na particularidade dos artigos analisados. De maneira geral, contudo, é possível afirmar que a secundarização do conteúdo na brincadeira expressa-se de diferentes formas: desde a escolha realizada nas pesquisas em analisar apenas brincadeiras elementares, com conteúdos pouco desenvolvidos, até a ausência de discussões ético-políticas acerca dos conteúdos que emergem dos papéis realizados pelas crianças. Essa lacuna tem implicações relevantes tanto para o avanço da psicologia histórico-cultural quanto para a prática pedagógica no contexto do jogo.

Do ponto de vista psicológico, a ausência de aprofundamento no conteúdo da brincadeira de papéis, evidenciou dificuldades no avanço da compreensão teórica sobre a natureza e o desenvolvimento dessa atividade. Já sob a perspectiva pedagógica, observaram-se limitações na consolidação de um sistema de práticas de intervenção no jogo protagonizado, uma vez que o conteúdo da brincadeira não era considerado nas propostas pedagógicas relatadas nos artigos. Essa percepção também se manifestou nos relatos realizados diretamente pelas professoras da educação infantil - o que toca a segunda experiência mencionada como responsável pela aproximação com a problemática deste estudo.

Embora a autora desta pesquisa não possua formação em Pedagogia, sua trajetória acadêmica e profissional tem sido marcada pela atuação direta em atividades de formação voltadas a professores da Educação Infantil. Desde 2021, com o início das atividades de iniciação científica, até o ingresso no mestrado e o aprofundamento teórico proporcionado pelo contato sistemático com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível construir, em parceria com professoras da rede pública, um percurso coletivo de investigação sobre a brincadeira de papéis sociais. Esse processo permitiu delimitar os problemas de pesquisa em diálogo estreito com os desafios concretos vivenciados pelas docentes em seu cotidiano pedagógico.

Dentre essas formações, destaca-se uma experiência especial intitulada “Laboratório Didático: a brincadeira de papéis e a intervenção pedagógica”, desenvolvida ao longo de 2023 com professoras da Educação Infantil vinculadas à rede municipal de ensino. O objetivo central do laboratório foi investigar, construir e consolidar práticas pedagógicas que se voltassem à educação da brincadeira de papéis sociais. Ao todo, foram promovidos dez encontros formativos, com foco na elaboração coletiva de planejamentos originais de ensino

da brincadeira. Essa proposta, de caráter didático-experimental, articulou os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, visando à constituição de um espaço de ensino e de pesquisa. Dada essa orientação, o caminho metodológico utilizado partiu de um movimento de “*vai e vem*”, em que as professoras realizavam os planejamentos com as crianças e retornavam ao laboratório para discutir a intervenção.

Como resultado da experiência formativa, identificou-se que as professoras apresentavam dificuldades em transformar a prática pedagógica do jogo em objeto da consciência. Quando solicitadas a apresentar um planejamento anteriormente elaborado, a principal limitação observada foi a ausência de propostas específicas voltadas ao desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Os planejamentos apresentados, por seu caráter genérico e pouco direcionador, continham objetivos que poderiam ser aplicados a diversas outras práticas pedagógicas. Tal constatação sugeriu a ausência de um conceito científico claro sobre a brincadeira de papéis, revelando dificuldades em compreender seu *conteúdo particular* e, conseqüentemente, em delinear ações pedagógicas que se orientassem pelo seu desenvolvimento.

A ausência de clareza sobre o conteúdo da brincadeira de papéis dificultava que as professoras selecionassem e se aprofundassem em um tema para a brincadeira, uma vez que havia pouca compreensão sobre o trabalho humano subjacente às ações e objetos presentes na temática escolhida. Essa lacuna também se expressava em uma dimensão ético-política: as discussões no grupo, em diversos momentos, assumiam um tom moralizante, resultado da dificuldade em estabelecer critérios objetivos para orientar as intervenções pedagógicas voltadas à humanização das crianças.

É importante destacar que, ao longo do Laboratório Didático, foram observadas práticas enriquecedoras, capazes de articular o desenvolvimento infantil aos conteúdos presentes em outras atividades do currículo. No entanto, as professoras frequentemente não possuíam clareza sobre os fundamentos que tornavam tais práticas eficazes, o que comprometia sua replicabilidade em outros momentos. Havia o risco de que essas ações permanecessem como experiências pontuais e desvinculadas de uma sistematização pedagógica mais ampla.

Dessa forma, esses conjunto de questionamentos e lacunas deram o tom para o problema da pesquisa aqui apresentada, pois na tentativa de respondê-los, identificaram-se lacunas existentes na ciência psicológica e na ciência pedagógica. Em síntese, a articulação entre os resultados das pesquisas de iniciação científica e a experiência do Laboratório Didático forneceu subsídios teórico-práticos para levantar questionamentos acerca da relação

entre o conteúdo da brincadeira de papéis e a intervenção pedagógica. Diante disso, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais mediações educativas colaboram para que o conteúdo da brincadeira se desenvolva de modo a sustentar enredos mais complexos que reconstituam o sentido social da atividade humana?*

Visando responder a tal pergunta, este estudo toma como objetivo geral: *explorar e sistematizar possibilidades de mediação pedagógica na brincadeira de papéis que promovam o desenvolvimento do seu conteúdo, mediante um experimento educacional com uma turma de crianças de 4 e 5 anos*. Como objetivo específico, visa: (1) analisar as mediações pedagógicas implementadas no experimento educacional, identificando intenções e ações recorrentes que se voltam ao desenvolvimento do conteúdo da brincadeira e (2) identificar indícios do desenvolvimento do conteúdo da brincadeira, analisando sua relação com as mediações pedagógicas realizadas no experimento educacional.

Para atender a esses objetivos, a pesquisa desenvolveu com uma turma de crianças pré-escolares, de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, um experimento educacional. Experimento educacional, como aponta o trabalho de Neves e Resende (2014), pode ser entendido como uma forma de investigação, na qual se cria uma situação especial de ensino que, na particularidade deste estudo, se volta a compreender as qualidades da intervenção do professor no conteúdo do jogo de papéis. Sendo assim, desenvolveram-se oito sessões de intervenções dentro e fora da brincadeira que buscavam desenvolver uma brincadeira de restaurante.

Vale ressaltar que foi realizada outra pesquisa em articulação com esta, intitulada “A brincadeira de papéis como atividade coletiva: implicações para o ensino da idade pré-escolar” de autoria de Amanda Marques Ramalho. Entendendo que existe uma intrínseca relação entre o desenvolvimento do conteúdo e a formação de uma brincadeira coletiva, esta outra pesquisa, buscou, a partir do mesmo experimento, identificar mediações educativas que tivessem diretamente incidência no caráter coletivo do jogo de papéis. Dada a relação estreita entre os dois trabalhos, recomenda-se ao leitor que compreenda a pesquisa aqui apresentada como *parte* de um sistema de estudos interessados em qualificar a prática pedagógica na educação infantil.

Dado os objetivos desta pesquisa e o caminho metodológico escolhido, a dissertação, além deste primeiro capítulo de introdução, foi organizada em mais cinco capítulos. No segundo, intitulado “A brincadeira de papéis sociais e o ensino escolar na Educação Infantil”, delineia-se, por meio da revisão bibliográfica, os elementos que compõem o problema de pesquisa. No terceiro capítulo, “O conteúdo da brincadeira como problema teórico-prático”,

desenvolve-se uma elaboração conceitual acerca do que se entende por conteúdo da brincadeira. O quarto capítulo, “O experimento educacional”, descreve a construção e execução do experimento pedagógico realizado. O quinto capítulo, “Análise do experimento educacional à luz da intervenção pedagógica no conteúdo da brincadeira”, é dedicado à análise dos resultados, respondendo de forma mais direta ao problema de pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam as principais contribuições da pesquisa e indicam-se possíveis desdobramentos para investigações futuras.

## **2 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS E O ENSINO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A presente pesquisa integra um conjunto de estudos que busca pensar sobre a organização da escola de educação infantil. Mas, afinal, o que significa organizar uma instituição escolar? Essa pergunta poderia ser respondida sob múltiplos aspectos: por um lado, organizar está relacionado à dimensão concreta da escola que interfere direta e indiretamente no funcionamento da instituição. Aponta, portanto, para o arranjo do espaço físico, para a escolha dos materiais e para a distribuição do tempo disponível com as crianças. Por outro lado, organizar também é saber justificar tais escolhas, compreendendo-as amparadas numa concepção de ensino e de desenvolvimento.

Nesse sentido, sem desconsiderar que a atividade educativa é uma *relação* entre criança e o conhecimento historicamente constituído, mediado pelo adulto, elege-se, como objeto alvo de análise, a prática do professor. Por essa razão, pode-se afirmar que a pesquisa aqui apresentada é de cunho centralmente pedagógico, tendo como fio condutor o objetivo de *explorar e sistematizar possibilidades de mediação pedagógica na brincadeira de papéis que promovam o desenvolvimento do seu conteúdo, mediante um experimento educacional com uma turma de crianças de 4 e 5 anos*. Para esclarecer tal objetivo e evidenciar sua relevância, neste capítulo busca-se construir uma discussão que aborda, de um lado, a concepção psicológica e pedagógica adotada neste estudo, destacando a centralidade da brincadeira na escola de Educação Infantil e, de outro, sistematiza os avanços no campo, ressaltando o caráter lacunar da pergunta que serve de alicerce a pesquisa, isto é: *quais mediações educativas colaboram para que o conteúdo da brincadeira se desenvolva de modo a sustentar enredos mais complexos que reconstituam o sentido social da atividade humana?*

### **2.1 A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como fundamento do estudo**

Ao analisar as pesquisas voltadas à escola de Educação Infantil, identificam-se amplas discussões acerca de sua constituição histórica. É reconhecido na literatura da área que essa instituição originou-se para atender a objetivos extrínsecos à sua natureza educativa, sendo, ora regida por princípios da assistência social, ora vinculada a modelos de atenção à saúde e, em outros momentos, apresentando forma e conteúdo da escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, Pasqualini e Martins (2008) afirmam que a Educação Infantil é, de maneira geral, um segmento historicamente desprovido de identidade própria.

Nessa direção, apesar dos avanços históricos no campo das políticas públicas - especialmente com a Educação Infantil sendo reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, com a instituição da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 - as discussões do campo pedagógico permanecem permeadas por uma série de disputas. Lígia Márcia Martins no prefácio do livro “Que educação infantil queremos?” (Pasqualini, Lazaretti, 2022) pontua que as diferentes posições, fruto de orientações teórico-práticas antagônicas, vem dificultando tanto a caracterização dos professores e professoras da Educação Infantil quanto a sua função. Por esse motivo, o percurso lógico de introdução, caminha em direção a evidenciar o posicionamento assumido nesta pesquisa frente à função social da escola de Educação Infantil e o papel do professor, tomando como referência os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

A posição defendida pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica acerca do desenvolvimento e da educação contrasta com tendências históricas hegemônicas. A começar pela ideia naturalizada de desenvolvimento subjacente às práticas pedagógicas das creches, jardins-de-infância e pré-escolas. Nelas, argumenta-se a favor do protagonismo infantil como princípio organizativo da educação, valorizando as experiências livres, na medida em que entende que o desenvolvimento se dá de maneira natural (Arce, 2001). Logo, o adulto aparece como um espectador dessas transformações, distanciando-se da responsabilidade de estabelecer relações diretas de ensino. Em contrapartida, ao superar enfoques naturalistas, a psicologia histórico-cultural aclara o valor das relações sociais entre crianças e adultos como fundamento do desenvolvimento humano, colocando no centro do debate a radicalidade do social.

Ao adotar o materialismo histórico-dialético como alicerce metodológico, Vigotski (1998) busca, na relação indivíduo-sociedade, explicações para as mudanças que se processam no psiquismo. Bebendo dessas ideias, Leontiev (1978) argumenta que o desenvolvimento não resulta de uma simples maturação dos órgãos biológicos, mas, ao contrário, ampara-se em outras leis: as leis histórico-sociais. Diante da contradição entre o desenvolvimento máximo da espécie e as qualidades mínimas para a vida em sociedade, surge a necessidade de que, desde o nascimento, se produza a natureza humana na singularidade de cada ser. Cada geração que nasce encontra diante de si a tarefa de se apropriar das conquistas do passado, reproduzindo em sua própria atividade os traços essenciais das aptidões especificamente humanas cristalizadas ao longo da história. Portanto, segundo essa teoria, a humanização é entendida como produto das relações sociais e não como desabrochar de capacidades latentes, as quais precisam ser apenas estimuladas.

Elkonin (1987), por sua vez, afirma que a superação das ideias naturalistas acerca do desenvolvimento exige também uma reformulação da compreensão da relação entre a criança e a sociedade. O período da infância, tal como é compreendido atualmente, é resultado de um longo processo histórico de transformação do lugar da criança no sistema de relações sociais. Baseando-se em estudos antropológicos, o autor evidencia que, de uma relação direta, na qual a criança participava como força produtiva, ocorreu um progressivo afastamento da vida em comum que levava com os adultos. A complexificação tanto das técnicas quanto dos instrumentos de trabalho, levou à impossibilidade objetiva de as crianças se engajarem em determinadas funções humanas, tornando a sua relação com o trabalho mediada pela educação. Em outras palavras, para integrar-se à sociedade tornou-se necessário se apropriar de uma série de conhecimentos, os quais, devido à sua complexidade, exigiam diferentes tipos de educação.

Entendendo, portanto, que o ser humano nasce como “candidato à humanidade” (Pasqualini 2016) e que a produção da própria existência humana se complexificou historicamente, Saviani (1992, p. 21) define o trabalho educativo como sendo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, diferentemente das concepções que supervalorizam as interações espontâneas com os ambientes e objetos, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a necessidade de uma educação sistemática e metódica, dirigida pelos adultos, no intuito de possibilitar o estabelecimento de uma relação histórica e social com a cultura. No estofo dessa ideia encontra-se a defesa de que a forma fundamental da atividade da criança no mundo, principalmente nos seus anos iniciais de vida, se dá a partir de uma atividade conjunta, a qual se configura sob novas qualidades a depender do momento do desenvolvimento da criança (Elkonin, 2019).

Tendo em vista essas premissas psicológicas e pedagógicas, estabelecem-se fundamentos para a defesa, proposta pela pedagogia histórico-crítica, da Educação Infantil enquanto uma *escola* propriamente dita. Defendê-la como uma escola requer reconhecer que o *conhecimento sistematizado* é seu caráter fundante e o *ensino* é o que caracteriza a atuação principal no seu interior. Ou seja, pode-se entender a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 1992, p. 22), sendo, portanto, um espaço intrinsecamente relacionado ao problema da ciência.

No entanto, isso não significa o mesmo que argumentar em favor da antecipação de conteúdos e atividades típicas do ensino fundamental, uma vez que se considera a inadequação deste modelo na promoção do desenvolvimento nesse período. Também não

implica ignorar as necessidades da criança ou desrespeitar seus interesses, adotando uma postura “adultocêntrica”. Na realidade, é exatamente por se considerar o desenvolvimento como determinado socialmente que se entende que criar condições de acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade é a melhor forma de respeitá-las, tratando-as com dignidade.

Tendo em vista que a precarização do ensino e o assistencialismo se colocaram historicamente como propostas educativas dirigida à classe trabalhadora, defender o acesso à Educação Infantil como início do processo de escolarização, constitui um posicionamento frente à luta de classes, uma vez que a escola na sociedade capitalista representa um dos poucos espaços de acesso ao conhecimento sistematizado para as classes populares. Contesta-se, assim, a concepção de escola que preza pela formação em prol da moralidade burguesa, afirmando que é seu papel promover o desenvolvimento omnilateral de cada uma das crianças, visando à humanização em detrimento dos efeitos deletérios da alienação.

Contudo, Kuhlmann Jr (2005) reitera que simplesmente caracterizar a instituição como “escola” não é suficiente para garantir sua plena função, uma vez que ela pode apresentar uma variedade de objetivos, conteúdos e metodologias. Vigotski (1998), por sua vez, também corrobora com essa ideia, afirmando que não é qualquer forma de educação capaz de promover transformações significativas no psiquismo; para isso, é necessária correta e adequada organização do ensino.

À vista disso, para além de definir a natureza escolar do ensino voltado à criança pequena, é preciso compreender a *qualidade* das práticas realizadas no seu interior. Nessa direção, Saviani (1992, p. 21) identifica duas dimensões que se configuram como objeto específico da educação, sendo, portanto, capazes de determinar sua especificidade: o primeiro refere-se a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e o segundo refere-se “à descoberta das formas mais adequadas para atingir tal objetivo”. Ou seja, Saviani (1992) defende a importância de estabelecer critérios de escolha, diferenciando o que é essencial do que é acessório a ser desenvolvido nesse espaço.

No bojo dessas afirmações sobrepõe-se o papel do currículo. A pedagogia histórico-crítica defende um currículo para educação infantil, pois, sem ele, o professor carece de um fio condutor para sua prática, ficando à mercê de seus interesses e vontades do dia a dia. As implicações dessa ausência foram constatadas por Pasqualini e Martins (2008) em uma escola, onde testemunharam as consequências da falta de uma organização efetiva do ensino e da formação sólida dos professores para o desenvolvimento de crianças de 5 e 6 anos.

As crianças apresentavam um desenvolvimento muito aquém das possibilidades colocadas para essa faixa etária, revelando incapacidade de concentração mesmo em atividades de curta duração, alta frequência de emissão de comportamentos agressivos nos mais diversos contextos e dificuldades em trabalhar com regras, dentre outras. Surpreendeu-nos, em especial, encontrar crianças nessa faixa etária com dificuldades em verbalizar a idade ou mesmo indicá-la com os dedos das mãos. Seus desenhos lembravam produções de crianças de faixa etária bastante inferior. Acusavam ausência de conhecimentos preparatórios da alfabetização e dificuldades em compreender instruções simples (Pasqualini; Martins, 2008, p. 93)

Defende-se, por conseguinte, o currículo como um dispositivo essencial para estabelecer *critérios* de seleção dos conteúdos, optando por aqueles que melhor provocam a complexificação do psiquismo. Ele serve como orientador da prática docente, tanto em relação às finalidades do ensino, quanto à organização dos “conteúdos segundo uma sequência que atenda tanto a lógica interna do conhecimento quanto ao processo de desenvolvimento psíquico” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 40). De acordo com Nereide Saviani (2012), o currículo não se refere apenas à eleição de “temas” a serem trabalhados ou à sugestão de tempo e espaço. Na realidade, refere-se centralmente a um conjunto de *atividades nucleares* voltadas à apropriação do saber elaborado que exigem mediação pedagógica. Em síntese, é o dispositivo capaz de responder a perguntas como: o quê, por quê, para quê, a quem e como será ensinado.

Mais do que isso, o currículo possibilita refletir sobre o tratamento dado à docência, uma vez que é o professor quem o realiza e, portanto, é quem efetivamente demarca a direção do ensino (Saviani, 2012). Assim, defende-se nessa teoria, que o professor seja valorizado como aquele que *ensina, desde a Educação Infantil, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de maneira intencional e sistemática com o objetivo de aproximar a criança do gênero humano*. O professor, portanto, não é um mero prático, mas um intelectual que para ensinar precisa firmar-se em sólidos saberes teóricos (Pasqualini, 2016).

É oportuno assinalar que a posição assumida frente à educação, valorizando a figura do professor como central na constituição do processo educativo, não significa preterir a sua personalidade em detrimento da função histórica que a escola assume. Trata-se de reconhecer que a constituição da sua personalidade, alicerçada no interior de relações sociais, históricas e de produção, constitui variável interveniente do ato educativo. Ninguém ensina o que não conhece, e, nesse sentido, Martins (2015) argumenta que toda ação educativa é necessariamente permeada pela personalidade do educador. Assim, é possível afirmar que a

alienação incide diretamente sobre o produto de seu trabalho, isto é, o desenvolvimento das crianças.

Por isso, a educação do professor deve ser entendida como um processo de disputa da alienação, que vislumbra a formação de seres conscientes de si. Nesse sentido, Duarte (2011) reitera que é premissa de quem se alinha à pedagogia histórico-crítica se posicionar explicitamente na luta de classes, para que assim consiga assumir uma postura coerente no seu exercício profissional. Essa perspectiva teórica, portanto, advoga por um professor que tenha consciência do seu significado pedagógico e político na promoção do desenvolvimento e, assim, consiga compreender e discutir o que pretende com as suas ações.

Essa concepção de prática docente conduz a uma última questão: para que a função educativa se concretize na escola, é imprescindível que o professor compreenda quem é o sujeito ao qual o ensino se destina. Isso se faz relevante, pois para que a criança aprenda, ela precisa agir sobre os conteúdos, isto é, ter condições de se colocar em atividade. Dessa forma, é preciso pensar nos objetivos e conteúdos de ensino, compreendendo os patamares das mediações que deve realizar para descortinar o mundo aos pequenos (Pasqualini; Lazaretti, 2022).

Lazaretti e Mello (2018) defendem que deve ocorrer, portanto, uma correspondência entre objetivo-conteúdo-metodologias e as atividades-guia da criança, uma vez que é por meio dela que se desenvolvem novas formações e aprendizagens. De acordo com Leontiev (2017a), o que caracteriza a atividade-guia não é necessariamente a atividade que aparece com mais frequência no desenvolvimento, mas sim, aquela cujo desenvolvimento promove as principais transformações no psiquismo e na personalidade da criança em um dado período. Entendendo que no período pré-escolar, a atividade que guia o desenvolvimento é a brincadeira de papéis sociais, qual seria o seu papel dentro da escola de educação infantil?

## **2.2 A mediação pedagógica na brincadeira de papéis nos estudos contemporâneos**

Elkonin (2019), ao construir uma teoria geral do jogo, demonstra, ao contrário do que se acredita em concepções hegemônicas de desenvolvimento, que nem tudo que a criança faz é brincadeira. A brincadeira de papéis sociais, segundo o autor, pode ser definida como a atividade em que “se reconstrói sem fins utilitários diretos as relações sociais” (Elkonin, 2019, p. 19). Ou seja, ela é uma atividade que tem forma própria - a forma lúdica - e um conteúdo específico: as relações entre as pessoas. Seu caráter convencional permite à criança, diante da necessidade de integrar-se e compreender o mundo adulto, realizar uma ação subentendendo outra, ou ainda, agir *como se fosse* outra pessoa, a partir da reconstituição de um papel social.

Para que essa atividade atinja sua forma e conteúdo mais desenvolvidos, ela passa por um caminho longo de desenvolvimento, o qual Elkonin (2019, p. 258) elucida como sendo: “da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada”. Ou seja, a brincadeira se desenvolve na medida em que o adulto, antes eclipsado por trás dos objetos, desponta para a consciência da criança.

Inicialmente, essa atividade configura-se pela reconstituição lúdica de aspectos soltos da vida, a partir de uma série de ações com objetos, mesmo que ainda sem encadeamento lógico. Conforme vai se revelando, na relação com o adulto, o esquema geral da atividade humana, as normas e regras de conduta típicas das relações sociais, vai se tornando possível para a criança sintetizar e abreviar tais ações em um papel. Dessa forma, o conteúdo do jogo antes dirigido aos objetos se desloca para a reconstituição autêntica das atividades humanas.

Pode-se observar, portanto, que esse percurso está intimamente relacionado ao desenvolvimento do próprio papel: quanto mais desenvolvidas forem as ações lúdicas do papel, mais desenvolvido é o conteúdo inerente a essa atividade. Por esse motivo, Elkonin (2019) afirma que a *unidade mínima do jogo é o papel*, uma vez que todos os seus elementos estruturais da brincadeira, isto é, as ações lúdicas, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças, estão a ele relacionados. No entanto, o processo de transformação do jogo não se dá espontaneamente, mas na e pela relação com os adultos, os quais, mesmo sem perceber, descortinam para a criança o mundo das relações, funções e atividades humanas.

Tendo isso em vista, Elkonin (2019), no último capítulo de sua obra, volta-se a pensar sobre a relação entre essa atividade e o desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar. O autor pontua que, apesar do jogo não ter importância universal<sup>2</sup>, há aspectos da formação do psiquismo e da personalidade do pré-escolar que se constituem de *preferência* no jogo, não se formando, ou se formando apenas de maneira limitada, em outras atividades. Desse modo, uma criança que não brinca tem suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, afetivo e moral restringidas.

Explorando mais detidamente essa ideia, Elkonin (1987) afirma que a forma da criança se relacionar com a realidade em cada período é multifacetada, incluindo uma série de

---

<sup>2</sup> Quando Elkonin (2019) afirma que o jogo não tem importância universal, ele está criticando a tendência dos pedagogos e psicólogos da época de entender que por meio dessa atividade, qualquer habilidade ou conhecimento poderia ser aprendido pela criança, uma vez que a forma lúdica permitiria uma facilitação a aprendizagem. A seguir, apresentamos a citação direta em que ele melhor trabalha com essa ideia: “Ainda existe, numa certa parcela de pedagogos, a tendência para universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico, atribuindo-lhe as funções mais diversas, tanto puramente didáticas quanto educativas; por isso, suje a necessidade de determinar com maior precisão a influência do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade, e de encontrar o seu lugar no sistema geral do labor educativo” (Elkonin, 2019, p. 399).

atividades: a criança desenha, pinta, constrói, modela, cria hipóteses sobre o funcionamento das coisas, realiza desafios corporais, escuta e narra histórias, entre outras. No entanto, considerando a especificidade da organização do ensino voltado à criança pequena, a atividade-guia do período, como sendo a brincadeira de papéis, pela sua importância para o desenvolvimento, parece hierarquizar-se no interior do labor educativo como principal atividade a ser desenvolvida.

A primazia da brincadeira de papéis no contexto educativo não é uma ideia recente. De acordo com Elkonin (2019), a brincadeira foi utilizada em diversos sistemas educacionais, os quais concebiam diferentes papéis a essa atividade. Por isso, antes de ser objeto de estudo científico, ela já era utilizada como *meio de educação* dos pequenos. Segundo o autor, na União Soviética, o sistema de educação das crianças de tenra idade, além de atividades como formas elementares de trabalho doméstico, atividades construtivas e criativas, explicações sobre os fenômenos da natureza, formas elementares de ler e escrever, também incluía, como uma de suas atividades características, a educação do jogo protagonizado.

Historicamente, portanto, a brincadeira foi associada à infância, tornando-se difícil *ignorar-la* ao travar relações educativas com as crianças. Por esse motivo, dentro do arcabouço teórico-científico construído sobre o tema, foi possível avançar nas discussões pedagógicas acerca do brincar. No entanto, como apontado na introdução desta pesquisa, na experiência do Laboratório Didático (Sousa; Ramalho; Pasqualini, 2024), as professoras demonstraram ainda ter dificuldades de incluir essa atividade nos planejamentos de ensino. Elas alegavam a falta de respostas satisfatórias a perguntas relacionadas à regularidade com que a brincadeira deve ser inserida no dia a dia da sala de aula, sobre sua relação com as demais atividades e conteúdos do currículo, ou ainda, sobre as formas mais adequadas de desenvolvê-la em cada período do desenvolvimento.

A análise dos planejamentos<sup>3</sup> de intervenções realizadas por elas apontam que os conhecimentos das docentes acerca da *educação* do jogo são adquiridos na prática, por tentativa e erro, o que gera entraves quanto a sistematização do ensino: sem um planejamento prévio, tem-se como consequência a impossibilidade de compreender quais ações são mais determinantes para promover o desenvolvimento da brincadeira. Buscando aprofundar essa análise, recorreu-se à literatura específica sobre o tema, ou seja, às pesquisas que têm como

---

<sup>3</sup> Os planejamentos referido são parte da experiência de formação de professores citada no trabalho intitulado “Laboratório Didático na Educação Infantil: a brincadeira de papéis e a intervenção educativa” (Sousa; Ramalho; Pasqualini, 2024).

objeto a brincadeira, dentro do escopo teórico adotado nesta pesquisa, com o objetivo de observar como se compreende o papel do professor nessa atividade.

Uma primeira tendência encontrada é a defesa do papel organizativo da brincadeira na escola de educação infantil. Duarte et al (2017, p. 497) afirmam que “por meio do jogo de papéis ou jogo protagonizado fundamentado na obra de Daniil Elkonin é possível pensar na organização do ensino na educação infantil”. Pasqualini e Abrantes (2013), na mesma linha, defendem a brincadeira como um princípio para a organização pedagógica, reiterando e confirmando o que já havia sido apontado acerca do papel nuclear dessa atividade nesse segmento de ensino.

Além disso, a literatura reconhece que a brincadeira, quando realizada em ambiente escolar, alça novas qualidades. Todavia, Marcolino e Mello (2015) afirmam que isso só acontece quando há intencionalidade do professor, uma vez que a brincadeira espontaneamente não desafia as crianças. Lima, Akuri e Valiengo (2018) complementam essa ideia, destacando a importância de ter critérios, planejamento, acompanhamento e avaliação para que a escola eduque de maneira especial a brincadeira de papéis sociais. Pode-se perceber, portanto, que as pesquisas apontam que não é a presença dessa atividade no interior da instituição que dita o seu desenvolvimento, mas sim a qualidade das mediações que o professor realiza, visando a sua complexificação.

Buscando sistematizar as possibilidades educativas que efetivam essa premissa, destaca-se nos estudos a importância de estabelecer condições para brincar, como a organização do tempo, dos espaços e dos objetos. Marcolino e Mello (2015), por exemplo, afirmam que na ausência de tais condições, não é possível captar cenas de brincadeira em qualquer nível de desenvolvimento. Em função disso, Sena e Guimarães (2015, 2016, 2019), apontam a importância de elaborar *estudos que se voltem a pensar especificamente na intervenção pedagógica na brincadeira*, compreendendo quais condições devem ser garantidas pelo professor para que essa atividade eleve o seu nível de desenvolvimento.

Contribuindo para essa problemática, Sena e Guimarães (2015, 2016, 2019) saem em defesa da participação ativa do professor na brincadeira, como um “personagem complementar”. Marcolino (2013, p. 23) concorda com essa ideia, defendendo a tese de que “a mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira deve conter ações e intervenções que incidem sobre o papel”. Em outros trabalhos (Marcolino, Mello, 2015; Marcolino, Mello, 2021), a autora junto a outras pesquisadoras se aprofunda na especificidade da mediação pedagógica, ressaltando a importância do professor de ampliar e sugerir novos temas, não se limitando àqueles que os próprios objetos sugerem. De acordo com elas, quando

a situação imaginária se limita a poucos temas, tende a não se expandir. Além disso, enfatiza a importância de escolher atentamente os objetos que serão inseridos na brincadeira, de maneira a gradualmente retirar aqueles que são temáticos, incluindo novos, sem significação lúdica específica, com o objetivo de promover a substituição lúdica dos objetos.

Magalhães e Mesquita (2014) sintetizam essas ideias ao afirmar que o papel do professor na escola é de dirigir a brincadeira, visando saturar o papel com novas ações, distribuir e rotacioná-los entre as crianças, oferecer modelos, além de não sobrecarregar o jogo de objetos supérfluos. Para eles, o mais importante é apresentar às crianças aquilo que, por si só, não conseguem conhecer sozinhas. O que vai de encontro com as proposições de Pasqualini e Abrantes (2013) que defendem a literatura como mediação imprescindível para ampliar o círculo de contatos da criança com a realidade; as de Lima e Costa (2021) que propõem a realização de visitas a espaços relacionados aos temas das brincadeiras; e as de Steinle (2013) que assinala a utilização de outras atividades, como a contação de histórias, observação, desenho, pintura, exibição de vídeos, música e representação de personagens de histórias, para possibilitar a apropriação de objetos culturais diferenciados e diversificados.

De maneira geral, os estudos da área apontam que o papel do professor na brincadeira de papéis é oferecer condições para que as crianças brinquem, que vão além da disponibilização de espaço e tempo. Ao professor cabe sugerir temas, instigar o enredo, participar conjuntamente com elas, dar modelos de ações com os objetos, realizar substituições com objetos lúdicos, mediar disputas e ampliar a compreensão de mundo das crianças por meio de várias ferramentas. Essas ideias parecem estar alinhadas com as orientações pedagógicas contidas na obra de Elkonin (2019), a qual, apesar de oferecer um estudo psicológico da brincadeira, não deixa de indicar implicações pedagógicas de seus achados, ressaltando a todo momento a importância de se *educar* essa atividade.

Todas essas possibilidades de mediações pedagógicas, as quais apresentam caráter de complementaridade, sustentam-se e configuram-se como *modelos propositivos* para a educação da brincadeira. Esses modelos oferecem uma resposta às críticas que questionam o uso inapropriado dessa atividade nas escolas. Nos trabalhos de Marcolino e Mello (2015), Steinle (2013), Barros e Pinheiro (2012), Lima e Costa (2020), Szymanski e Costa (2020), por exemplo, denuncia-se o emprego ainda recorrente das brincadeiras como passatempo das crianças, caracterizado por longos períodos de ociosidade, bem como o uso de maneira “pedagogizada” e utilitarista, tornando-a instrumento/meio didático para antecipar conteúdos do ensino fundamental. Elkonin (2019) afirma que, quando isso acontece, a brincadeira perde

a sua especificidade, uma vez que se relega a segundo plano o seu conteúdo característico, isto é, as relações entre as pessoas.

Nessa direção, o autor aponta a importância de compreender o que é mais determinante para que haja o desenvolvimento do jogo, elegendo como uma das questões centrais “averiguar que fator concreto da realidade que circunda a criança exerce uma influência determinante no jogo protagonizado” (Elkonin, 2019, p. 30). Como resultado inicial, ele identifica que, para que a prática pedagógica promova desenvolvimento, é necessário que o professor se atente *a apresentar os conteúdos* característicos dessa atividade, o qual nas palavras dele, refere-se, não a apresentação apenas de objetos, mas sim o ensino das relações sociais e das atividades humanas.

Utilizando-se do método materialista histórico-dialético, esse achado é acompanhado de uma segunda questão também fulcral: se o jogo é uma atividade produzida socialmente, que representa um mergulho no mundo adulto - mundo este marcado na sociedade capitalista pela luta de classes - educar o jogo implica, em última instância, em uma *educação ético-política*. A importância do jogo, portanto, reside no fato de que o conteúdo das relações sociais entre as pessoas torna-se, por meio dessa atividade, conteúdo da vida da criança, constituinte de sua personalidade.

Essa ideia é salientada em outros textos do autor, como é o caso do artigo intitulado “Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela” (Elkonin, 1960), em que aponta a necessidade de o professor observar do que as crianças brincam e, mais ainda, de ativamente contribuir para ampliar as esferas da realidade que as crianças conhecem, distraíndo-as das relações que possam exercer influência negativa para o seu desenvolvimento.

No texto “Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar” de 1987, o autor traz algumas indicações educativas para a brincadeira de papéis, chamando a atenção para três elementos que devem ser alvo da intervenção pedagógica: os temas, os conteúdos dos papéis e, por fim, o coletivo (Elkonin, 1987b). Com base nisso, a leitura em uma perspectiva educativa da teoria do jogo mostra, sinteticamente, que a sua ampla importância para o psiquismo infantil somente se efetiva caso haja uma boa direção pedagógica. Seja na distribuição de papéis entre as crianças, permitindo que reproduzam diferentes relações sociais, seja saturando o jogo de diferentes possibilidades de ações, o pedagogo deve se atentar a introduzir conteúdos que caracterizam a *atitude comunista do homem frente ao mundo*. Ou seja, é somente sob a direção do adulto que essa atividade atinge suas máximas possibilidades, enriquecendo a vida infantil de conteúdos humanizadores.

No entanto, apesar do autor ter identificado a primazia do conteúdo na intervenção educativa, na revisão bibliográfica realizada revela-se que há uma tendência de *secundarização* desse elemento nas análises e proposições que são realizadas acerca do brincar. Na maioria dos artigos<sup>4</sup>, não são realizadas análises sobre o conteúdo que as crianças brincam. Ele é geralmente citado, através das ideias do Elkonin, mas não é considerado como primado para pensar a prática pedagógica. Por exemplo, no relato trazido por Sena e Guimarães (2015) para exemplificar como o professor pode se inserir como papel complementar, os autores trazem para análise uma brincadeira com o tema de “príncipes e princesas”. Dado que as crianças disputavam o mesmo papel, o pesquisador sugere a inclusão de novos papéis, como os súditos e serviçais. O que se coloca em questão, nessa intervenção, é: quais regras e valores o professor estaria efetivamente ensinando às crianças para que elas consigam reconstituir relações de súditos e serviçais como conteúdo da brincadeira?

Essas mesmas inquietações se repetem em outros artigos, como é o caso de Steinle (2013) que, no momento que se atém aos conteúdos das brincadeiras, os divide de forma estereotipada entre temas reproduzidos por meninos e meninas:

as brincadeiras em que a menina brinca de escolinha e imagina ser sua professora, o menino brinca com uma tampa de panela e imagina dirigir o carro do seu pai, a menina é uma cabeleireira, uma médica, uma dentista ou uma estilista, o menino é um policial, um bombeiro ou um super-herói representam a maior prova da criação infantil” (Steinle, 2013, p. 120)

Sem tecer considerações críticas em relação aos conteúdos e nem mesmo disputar pedagogicamente essa configuração, passa-se a impressão ao leitor de serem temas naturais de cada um dos gêneros. Além disso, observa-se uma tendência de serem descritas nos artigos atividades elementares das crianças, ainda focalizadas na relação com os objetos. Nelas há poucas interações com as crianças, bem como, parecem se configurar como atividades de curta duração. São poucas as referências encontradas de uma brincadeira verdadeiramente coletiva, que tenha como conteúdo as relações entre as pessoas, o que dificulta inclusive às professoras da Educação Infantil construir uma referência clara do que é mais desenvolvido quando se refere a essa atividade.

---

<sup>4</sup>Dentre os artigos citados anteriormente, identificamos três grandes conjuntos de artigos: (1) artigos que abordam a brincadeira de papéis sociais sem evidenciar a dimensão do conteúdo; (2) artigos que evidenciam a dimensão do conteúdo da brincadeira de papéis sociais, sem desenvolver análises ou discussões a respeito; e (3) artigos que tematizam e analisam o conteúdo da brincadeira de papéis sociais. Três artigos do corpus se incluem na primeira classificação; onze na segunda; e seis na terceira. Assim, os artigos que não se voltam ao conteúdo das brincadeiras ou limitam-se a mencioná-lo sem propriamente abordá-lo somam quatorze produções, o que nos leva a afirmar que mais de dois terços dos trabalhos examinados secundarizam a dimensão do conteúdo da brincadeira de papéis sociais.

Com base nisso, levantam-se alguns questionamentos: será que dar modelos de ações, incluir objetos substitutivos, sugerir novos temas, ler livros e realizar visitas são suficientes para desenvolvimento da brincadeira? E quanto essas intervenções não se dirigem a evidenciar para as crianças as relações e atividades humanas, focando apenas na dimensão dos objetos e ações relativas a eles? E quando eles evidenciam, na verdade, relações de dominação e submissão? É possível que uma atividade alienada, mesmo conservando contradições e limitações impostas pelas relações sociais históricas, pode, em virtude de sua também complexidade, contribuir para o desenvolvimento do psiquismo?

Na literatura da área, o que se discute acerca do conteúdo ético-político a ser ensinado na brincadeira, é a ênfase no professor disputar e problematizar os valores e regras dos papéis. Duarte et al (2017), por exemplo, afirma que, caso essa atividade seja deixada ao sabor da espontaneidade infantil, ela acaba por reproduzir conteúdos alienados e, por isso, é essencial a interferência crítica, direcionando as crianças a se atentarem às relações humanizadoras. Nesse sentido, Piccolo (2011), ao se referir às atitudes preconceituosas, afirma a importância do professor questionar e se posicionar frente à exclusão. Lima e Costa (2021), por sua vez, defendem que sejam estimuladas atitudes de colaboração na brincadeira, enquanto Magalhães e Mesquita (2014) advogam pela defesa de conteúdos anticapitalistas.

Em síntese, a revisão de literatura sobre a temática indica, por um lado, a existência de um conjunto de estudos propositivos voltados à mediação pedagógica na brincadeira, mas que carecem de aprofundamento em relação ao conteúdo específico dessa atividade. Por outro lado, identificam-se produções que enfatizam o horizonte político almejado para a educação da criança pequena, porém com limitações quanto à explicitação dos caminhos pedagógicos necessários para sua concretização. Assim, observa-se a ausência de uma articulação clara entre os conteúdos desenvolvidos na brincadeira e os modos de mediação pedagógica capazes de transformá-los efetivamente.

Embora não seja possível abordar todas as dimensões que o estudo do conteúdo da brincadeira na relação com a prática educativa impõe, mas considerando tais lacunas, esta pesquisa propõe-se a responder ao seguinte questionamento: *Quais mediações educativas colaboram para que o conteúdo da brincadeira se desenvolva de modo a sustentar enredos mais complexos que reconstituam o sentido social da atividade humana?*

### 3 O CONTEÚDO DA BRINCADEIRA COMO PROBLEMA TEÓRICO-PRÁTICO

Tendo em vista a problemática apresentada no capítulo anterior, elege-se como objetivo central desta pesquisa *explorar e sistematizar possibilidades de mediação pedagógica na brincadeira de papéis sociais que promovam o desenvolvimento do conteúdo da atividade lúdica mediante um experimento formativo com uma turma de crianças de 4 e 5 anos*. Devido à imprescindibilidade de compreender o que está sendo tomado como “conteúdo” da brincadeira para efetivar o objetivo desta pesquisa, este capítulo tem como propósito delinear de maneira mais clara esse conceito.

O conceito de “conteúdo” na psicologia histórico-cultural é bastante abrangente. Em uma perspectiva psicológica, destacam-se contribuições valorosas na teoria da atividade de Leontiev (2021). O autor adota uma abordagem materialista histórico-dialética, distinguindo-se de outras teorias ao analisar a atividade dos sujeitos na relação com a vida em sociedade. Analisando tal relação, defende que as condições sociais não se impõem como fatores externos, em que os sujeitos precisam se adaptar ou sobre as quais a atividade somente sofre influência. Contrariamente, ele defende que a sociedade *forja* a atividade, produzindo sua estrutura e seu conteúdo. É nesse sentido que afirma que a atividade pessoal é sempre, ao mesmo tempo, atividade social.

No bojo desses argumentos, Leontiev (2021) identifica como uma das características constitutivas da atividade seu *caráter objetal*. A atividade se forma “de fora para dentro” e, por isso, se dirige a um objeto que existe independentemente do próprio sujeito. Todavia, o conteúdo da atividade não se configura como uma cópia mecânica da realidade: na realidade, pressupõe a sua apreensão ativa, a qual lhe permite adquirir uma existência dupla, como imagem subjetiva da realidade objetiva, isto é, como resultado ideal da relação ativa com o mundo (Martins, 2015).

O sujeito, ao regular-se a partir da imagem psíquica forjada na e pela sua atividade, age no mundo de maneira a produzir novos objetos, mais ricos e verdadeiros do que a consciência que o precede. Por mais que esse movimento dê a impressão de que a consciência, por si só, é a causa da atividade, são as relações objetivas que se configuram como base material sob a qual se extrai a consciência e, portanto, sob a qual a própria atividade se forma. Como afirma Marx-Engels (2007, p. 94), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

A partir da teoria da atividade de Leontiev (2021) e do entendimento acerca do seu caráter objetal, pode-se concluir que *o conteúdo da atividade humana diz respeito ao conteúdo objetivo da realidade sob o qual o sujeito percebe, compreende, retém, produz e*

*reproduz em sua consciência e, a partir da sua orientação, age no mundo.* O autor conclui que esse processo, além de não ser imediato, também não é estático. Historicamente, na medida em que o ser humano foi estabelecendo novas relações com a realidade, o mundo objetivo se expandiu. Tendo em vista que o que verdadeiramente difere uma atividade da outra é o seu caráter objetivo, a variedade de objetos e formas de se relacionar com eles, produziu novas necessidades e, conseqüentemente, novas atividades especificamente humanas.

Elkonin (1987a), incorporando essas ideias, encarregou-se de elaborar a teoria da periodização do desenvolvimento, na qual buscou compreender as regularidades da formação de novas atividades. Diante desta empreitada, evidencia-se seu alinhamento com Leontiev, quando o mesmo afirma que, “*o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetual-de conteúdo da atividade*” (Elkonin, 1987a, p. 109, grifo nosso). Ao realizar essa investigação, ele contribui para aprofundar no conceito aqui discutido, uma vez que se aproxima do entendimento sobre as leis que regem a produção de *novos conteúdos* ao longo do desenvolvimento.

Elkonin (1987a) considera que a transição de um período a outro, é condicionado pelo conteúdo da atividade, o qual, por sua vez, é determinado pelas condições concretas de vida. Tendo a brincadeira de papéis sociais como objeto de análise, traçou suposições referente ao caminho pelo qual percorre a relação do indivíduo com a sociedade. O autor identificou que o mundo objetivo não se apresenta para a criança da mesma forma.

A realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes mas, ao mesmo tempo, distintas. A primeira é a esfera dos objetos, tanto naturais como produzidos pela mão do homem; a segunda é a esfera de atividades das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem (Elkonin, 2019, p. 32)

Ao longo do desenvolvimento, diferentes esferas da realidade parecem influir de modo mais ou menos determinante em cada uma das atividades do sujeito. A depender do lugar social que a criança ocupa, observa-se que, numa relação de figura-fundo, ora ela se confronta com o mundo dos objetos, ora com o das relações humanas. À vista disso, um dos achados significativos para o presente problema de pesquisa, é o seu entendimento acerca da existência de uma regularidade na formação dos conteúdos das atividades humanas, a qual se ratifica pela existência de uma periodicidade na forma dos sujeitos vincularem-se com o mundo.

Sintetizando os resultados dessa investigação, ele tipificou as atividades-guias em dois grandes grupos, os quais se intercalam ao longo do desenvolvimento. O primeiro é composto

por aquelas que se orientam por assimilar o sentido social das atividades humanas, relacionando-se, portanto, à esfera das motivações e das necessidades. Por meio da relação da criança com o adulto social, elas se apropriam, em diferentes graus de complexidade, dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Entre as atividades deste grupo, pode-se incluir a comunicação emocional direta, os jogos de papéis e a comunicação íntima pessoal.

O segundo grupo é constituído por aquelas que envolvem a esfera das possibilidades técnicas-operacionais, nas quais a criança se apropria dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos. Destaca-se, nesse grupo, a relação entre a criança e o objeto social, abrangendo, portanto, a atividade objetual-manipulatória, a atividade de estudo e a atividade profissional de estudo. De acordo com Elkonin (1987a), essa abordagem permite superar a fragmentação existente na ciência psicológica, no que tange o desenvolvimento afetivo e intelectual. As transformações dos sujeitos não são compreendidas de forma linear, mas como uma espiral, na qual, por meio de uma relação de figura-fundo, as dimensões afetivo-cognitivas se amalgamam em uma unidade dialética.

Pode-se inferir, portanto, que, a depender do momento do desenvolvimento que a criança se encontra, a apropriação de uma ou outra esfera da realidade pode ter um papel mais decisivo para a formação e desenvolvimento da sua atividade-guia. À vista disso, torna-se possível aprofundar a compreensão do conteúdo social da brincadeira de papéis, analisando de maneira mais clara a que aspecto do mundo objetivo essa atividade se dirige.

De acordo com os resultados das pesquisas sistematizadas por Elkonin (2019) no livro “Psicologia do Jogo”, a esfera da atividade humana, do trabalho e dos sentidos sociais exerce uma influência significativa no desenvolvimento da brincadeira. *Isso significa que o conteúdo dessa atividade ou, mais precisamente, do papel social que a criança assume está intrinsecamente ligado às relações entre as pessoas.* Para demonstrar esse achado, o autor cita alguns experimentos pedagógicos conduzidos por professoras/pesquisadoras, os quais incluem os de Koroliova e Zhukóvskaia. Visando desenvolver a brincadeira, elas realizaram pesquisas que seguiam um mesmo procedimento: por meio de uma visita algum estabelecimento que se relacionasse com o tema escolhido na brincadeira, primeiro, elas apresentavam a esfera dos objetos e, depois, atentavam as crianças a esfera das atividades humanas. Contudo, foi apenas quando elas chamaram a atenção das crianças, dentro e fora da brincadeira, para *o quê* as pessoas faziam e *como* faziam, que se observou um real desenvolvimento desta atividade.

Isso não significa que a apresentação da esfera dos objetos não resultou em aprendizagem para as crianças. Após a visita à estação de trem, Koroliova destaca que a julgar pelos desenhos, elas desenvolveram ideias mais precisas sobre a locomotiva e o seu funcionamento. No entanto, para promover o desenvolvimento real da brincadeira, isto é, para ser possível observar mudanças significativas no conteúdo e na forma das crianças brincarem, mostrou-se necessário revelar não os objetos presentes na estação de trem, mas a relação entre as pessoas no interior dessa esfera da sociedade. Por isso, Elkonin identificou como o conteúdo da brincadeira não a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. Diz o autor:

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem (Elkonin, 2019, p. 34)

Ao afirmar que o conteúdo da brincadeira são as relações sociais, Elkonin apresenta a “matéria-prima” necessária para a criança brincar. Neste momento do desenvolvimento, a criança não é capaz de apreender conceitualmente essa esfera da realidade, mas já possível observar as premissas desse movimento se formando. Tendo isso em vista, identificou-se na obra de Elkonin (2019) indícios que permitem caracterizar a complexidade do conteúdo que integra a idade pré-escolar, identificando, assim, de forma mais precisa o que a criança verdadeiramente se apropria deste campo da realidade.

Ao longo da descrição dos experimentos, as ações das professoras/pesquisadoras que promoveram o desenvolvimento do jogo, carregam em comum o realce ao modo *como* as pessoas realizam determinadas atividades. Por exemplo, em um dos experimentos, em que a professora levou as crianças a uma estação ferroviária, ela destacou os seguintes aspectos:

As crianças viram *como* o chefe da estação recebia cada trem, *como* os passageiros desciam, *como* se desembarcavam as bagagens, *como* o maquinista e o seu ajudante cuidavam dos carros e atendiam aos passageiros. Ao entrar na sala de espera, viram *como* os viajantes compravam as passagens, os moços iam ao encontro dos passageiros para levar-lhes as bagagens até o trem, os varredores cuidavam da limpeza da sala etc. Depois dessa excursão não tardou muito em organizar-se o jogo (Elkonin, 2019, p. 33, grifo nosso)

Em outro exemplo relativo a uma visita ao zoológico, a professora “fez com que as crianças se fixassem na solicitude do pessoal com os animais, na amabilidade e no respeito do público às normas de conduta com os animais, nas relações entre os trabalhadores” (Elkonin,

2019, p. 32). Ou ainda, no texto intitulado “Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar”, Elkonin (1987b) destaca que:

No papel de aviador se pode colocar em primeiro plano o que caracteriza as relações com o mecânico ou com o copiloto como relações de subordinação; mas também pode ser destacada sua atitude cuidadosa com o painel de voo, sua preocupação com os passageiros, suas relações camaradas com os outros membros da tripulação (Elkonin, 1987b, p. 101, tradução nossa).

Pode-se concluir com base nos exemplos citados que o conteúdo em si refere-se ao modo de conduta existente nas relações, o qual, em alguma medida, se volta à esfera *operacional* das ações.

Fazer essa afirmação, contudo, pode parecer contraditório à primeira vista, o que exige fazer algumas ponderações ao realizá-la. Isso porque se entende que ao brincar a criança abstrai o aspecto técnico-operativo e traça um esquema geral das ações. Em outras palavras, não é condição da brincadeira saber os procedimentos necessários para realizar determinada atividade social, mas sim o seu “esqueleto”, isto é, sua forma abreviada e sintetizada. Apesar disso, parece que a *forma* característica de as pessoas se relacionarem com o mundo, isto é, o conteúdo da ação que realizam e que carrega em alguma medida traços da sua personalidade, é condição importante para desenvolver a brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que o conteúdo desta atividade está relacionado, não ao aspecto técnico, mas sim, à dimensão afetivo-volitiva da conduta humana.

Através da observação direta das brincadeiras das crianças, é comum notar que, mais do que reconstituir determinada ação específica, o que tem grande impacto emocional, liga-se a forma exagerada de realizar o papel. A criança buzina incessantemente para mostrar que está atrasada; tosse de maneira barulhenta para mostrar que está doente, finge que chora de maneira estridente, evidenciando sua tristeza aos demais colegas. Essa forma, quase que teatralizada, marca uma maneira *histriônica* de brincar.

Em um experimento, realizado por Mikhailenko, divulgado no livro “Psicologia do Jogo”, a pesquisadora analisa que para ensinar o caráter *histriônico* da ação lúdica, não basta ao adulto apenas dar modelos de ações reais. Para a autora, isso faz com que as crianças apenas sigam com exatidão o modelo, de forma “engessada”. Por esse motivo, assinala ser de fulcral importância imprimir emoções através dos papéis. Sem o destaque a essa dimensão, a atividade torna-se monótona, posto que essa forma afetivo-volitiva de se relacionar entre os companheiros do jogo é o que permite o desenvolvimento da situação imaginária.

Todavia, não é qualquer modo de conduta das atividades humanas que a criança destaca ao brincar. De acordo com Elkonin, ela busca nos *traços típicos* dos comportamentos

conteúdos que lhe permite reconstituir os papéis. Para compreender essa ideia, é necessário retornar ao livro *Psicologia do Jogo* (2019). Nele, encontram-se alguns exemplos que evidenciam o papel do “típico” como constituinte do conteúdo da brincadeira. A começar pelo experimento de “jogos de companheiros”, em que se instruiu às crianças que representassem algum outro companheiro do grupo, isto é, que fizessem o papel de outra criança na brincadeira de “escolinha”. Observou-se uma tendência delas escolherem reconstituir ações de crianças travessas, nas quais estavam mais destacados o caráter típico de suas relações com seus colegas e com a professora.

Isso ocorre, pois ao destacar o típico de cada função social, a criança toma consciência em alguma medida das intenções subjacentes a cada ação. Ou seja, ao se apropriar das relações sociais, ela não só assimila suas ações mais gerais, mas também extrai delas a *atitude* que o adulto tem frente à realidade, seus modos de conduta e regras de comportamento. Essa colocação parece concordar com o que Elkonin sintetiza como sendo o caminho do desenvolvimento do conteúdo do jogo:

O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano (Elkonin, 2019, p. 35)

No bojo desses argumentos, é importante evidenciar que o que se reconstrói na brincadeira refere-se raramente a um adulto em específico. A criança, ao brincar, realiza dois processos distintos do pensamento: ela separa os traços típicos e os generaliza. No entanto, Elkonin (1987b) destaca que o processo de generalização somente acontece na e pela brincadeira. As crianças podem até compreender as ações referentes aos papéis antes de brincar, seja por meio de uma relação direta com alguns adultos ou pelos ensinamentos dos professores, mas é somente na brincadeira que a criança consegue *diferenciar* os papéis e *generalizá-los*. Ou seja, é por meio dessa atividade que o conteúdo torna-se consciente para elas.

Nesse diapasão, Elkonin (1987b) destaca a importância do jogo coletivo. A criança, ao reproduzir ações isoladas, não consegue ainda tomar consciência do *para quê* está realizando tal ação. É somente ao inseri-las em um sistema de relações que a criança consegue tomar consciência do sentido social da atividade humana. Por isso, a importância dos jogos coletivos, em que os papéis, ao se inter-relacionarem, explicitam os motivos subjacentes das ações particulares de cada um dos que participam dessa atividade.

Essa compreensão ajuda a entender como os pequenos escolhem e elegem os papéis na brincadeira. A escolha dos papéis se dá por aqueles que as crianças mais intimamente conhecem. Por isso, é comum que elas assumam papéis ligados ao seu círculo familiar mais íntimo. Para além disso, os papéis tidos como favoritos relacionam-se com aqueles de maior responsabilidade e prestígio social, ou seja, aqueles que ocupam, do ponto de vista da consciência infantil e do que lhe foi apresentado, lugar de destaque no interior da sociedade. No entanto, o mesmo autor reitera que, por meio de ações educativas, é possível fazer com que as crianças conheçam a importância dos diferentes trabalhos, os quais permanecem por vezes ocultos, não estando diretamente acessíveis a elas.

Nesse sentido, os próprios temas das brincadeiras podem evoluir à medida que os campos da realidade se expandem para elas: de jogos que se voltam à vida habitual das crianças, em que se reflete o trabalho e relações da sua vida cotidiana, as crianças passam realizar jogos que refletem o processo de produção mais amplo e suas relações características, para então, finalmente, ser possível refletir acontecimentos políticos-sociais (Elkonin, 1987b). Nesse movimento, Elkonin defende que as educadoras podem tornar alguns papéis mais ou menos atrativos. Tal atratividade está intimamente ligada ao que foi apontado anteriormente: para a criança escolher reconstituí-lo é importante que ela conheça as ações subjacentes a ele. Todavia, mais do que isso, é importante que ela compreenda a conexão deste papel com os demais da brincadeira, uma vez que é na relação entre os coetâneos que se forja o sentido social da atividade humana e, portanto, que se destaca o para quê de cada papel social.

Conforme o percurso realizado até o momento, pode-se sintetizar que o conteúdo da brincadeira refere-se à esfera da realidade voltada às relações sociais, ao trabalho e às atividades humanas. Ao brincar, a criança toma consciência dos modos de realização das ações, suas regras de conduta e valores subjacentes. No entanto, isso só ocorre *sob direção dos adultos*, que evidenciam mais do que as funções sociais existentes nesta sociedade, os *sentimentos sociais das atividades humanas*, ressaltando, assim, a dimensão afetivo-volitiva das relações.

Esclarecido o conteúdo psicológico da brincadeira, pode-se perceber que a prática educativa ganha novos contornos. O descobrimento da natureza psicológica do jogo, permite tornar mais claro o papel do pedagogo na sua promoção, visto que orienta o que é mais central do professor se atentar e eleger como conteúdo de ensino. Conforme salienta Elkonin (1987b), portanto, esse movimento de investigação colabora na dominação do processo do jogo, permitindo dirigi-lo conscientemente e, assim, utilizá-lo como *meio de educação* da criança pré-escolar.

Todavia, é oportuno assinalar que a educação da brincadeira por parte dos adultos está condicionada por limites concretos: ela não ocorre independentemente das condições de vida. Retomando o postulado de Leontiev, que abriu este capítulo, acerca da determinação social dos conteúdos, o autor reitera:

O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. *É dessas condições que esse conteúdo depende primeiramente* (Leontiev, 2017a, p. 65)

Nesse sentido, ao identificar que o conteúdo da brincadeira refere-se aos modos de conduta presentes nas relações sociais abstraídas da sociedade, a educação do jogo configura-se como um desafio.

Isto porque, na atual conjuntura, os modos de viver dos seres humanos são condicionados pelo modo de produção do sistema capitalista. Neste sistema, os papéis sociais são determinados pelas classes sociais, tornando o “típico” das relações marcado pela exploração e dominação. Isso não significa que essa seja a única forma de existência; as premissas de uma nova sociedade estão dadas na própria realidade capitalista, a qual se configura como palco de *luta de classes*.

Heller (2016) concorda com essa ideia quando afirma que o desenvolvimento da moral e dos valores não se dão em abstrato, mas sim, como uma *relação* entre as atividades humanas. Justamente por isso, seu desenvolvimento não é contínuo. Uma vez atingido certo estágio, ele pode, a depender da estrutura social, passar por um processo de deformação, perdendo sua importância para a reprodução de dada sociedade. Nesse processo, nenhum valor é inteiramente aniquilado - sua perda é sempre relativa -, fazendo com que ele passe a existir como uma *possibilidade*. Isso significa que os valores tanto podem tornar-se “abstratos”, funcionando como entidades praticamente vazias de sentido objetivo, uma vez que não se fazem vivos nas relações concretas (Bueno, 2011), como também podem existir em pequenos grupos, numa obra literária, ou diante de uma atividade social complexa.

A heterogeneidade de valores e atitudes humanas em uma mesma realidade social explica a diversidade de brincadeiras observadas. Duarte (2006) afirma que a vida infantil pode se desenvolver em estreitos limites, engendrando brincadeiras com enredos limitados e pobres, caracterizados pela adaptação às regras de comportamento guiados pela lógica de mercado. Mas, ao mesmo tempo, considerando a complexidade histórica das relações sociais,

também existe a possibilidade da brincadeira se orientar em prol do coletivo, buscando reconstituir formas de se relacionar que materializam valores como a solidariedade e a cooperação em direção à construção de relações mais humanizadoras.

Por conta dessas razões, Elkonin (1987b) afirma que a educação do jogo é uma questão complexa que exige um grande *tato pedagógico*. A criança, ao viver em uma coletividade aberta, se depara a todo momento com a contradição entre os conteúdos humanizadores que se apropria sob uma boa direção pedagógica e o sistema de relações que deve atuar como pessoa pertencente à sociedade burguesa. Para o próprio professor, isso também se torna um obstáculo, uma vez que ele é sujeito forjado nesta mesma sociedade permeada por contradições.

Um dado que exemplifica os entraves enfrentados na educação do jogo pode ser extraído da já citada experiência educativa realizada com professoras da Educação Infantil, intitulada “Laboratório didático: brincadeira de papéis e a intervenção educativa” (Sousa; Ramalho; Pasqualini, 2024). Ao longo do seu desenvolvimento, identificou-se como umas das principais dificuldades na elaboração do planejamento da brincadeira, *eleger o tema*. Para as professoras, era difícil encontrar campos da realidade, que não o de “casinha” e “mercadinho”, os quais seriam interessantes de se propor para as crianças.

Uma das possibilidades que elas levantaram foi o tema “quartel”, justificando essa escolha pela presença de um quartel nas proximidades da escola. Segundo elas, ao propor este tema, as crianças poderiam compreender melhor o que ronda o seu dia a dia. Ao longo das discussões, enfrentaram-se dificuldades em evidenciar como esse tema era gerador de sentidos contraditórios que tendiam a evidenciar relações pouco humanizadoras. Em outros casos, como no tema de “oficina”, elas apresentavam dificuldades em conseguir pensar quais papéis e relações sociais ocorriam nesse espaço, ou melhor, de identificar quais sentidos sociais essas atividades teriam no interior do sistema capitalista.

É interessante observar que a depender do tema que a criança brinca, há uma tendência de se destacar diferentes modos de conduta, valores e atitudes. Lima e Costa (2021) afirmam que ao observar as crianças brincarem de mercadinho, o que se destaca como típico são as ações de comprar e vender, as quais são marcadas pela competitividade e pelo lucro. Já em uma brincadeira de médico, a mesma coletividade infantil foi capaz de destacar como típico a colaboração, o cuidado e a atenção de uns com os outros. É evidente que o tema não traz um único conteúdo possível de ser reconstruído, mas é interessante observar que modos de conduta típicos se destacam mais ou menos em determinadas atividades nesta sociedade. Por isso, na escolha do tema, de acordo com Elkonin, é importante estimular aqueles que dão

possibilidades de introduzir um conteúdo, sobre a base do qual é possível uma *educação comunista*.

Esses dados levam a hipotetizar que a apropriação do conteúdo psicológico da brincadeira não é suficiente para que seja possível educá-lo nas escolas. Para as professoras conseguirem apresentar um campo da realidade rico de relações humanizadoras, saturar o papel de ações diversificadas, imprimir valores e tornar o jogo verdadeiramente coletivo, isto é, para elegerem *critérios* de escolha de como irão organizar a relação da criança com a realidade é preciso que elas compreendam a *lógica interna do próprio conteúdo*. Corroborando com essa ideia, Pasqualini (2010) reitera a importância da *apreensão teórica* sobre o objeto da realidade que está sendo ensinado.

Considerando que o conteúdo da brincadeira se fundamenta nas relações sociais, debruça-se, ainda que de maneira inicial, em aprendê-lo conceitualmente, buscando, assim, aprofundar no questionamento, acerca de *como educar o conteúdo desta atividade*. Para tanto, identificou-se na base da teoria de Marx um postulado importante. Segundo ele, “as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas” (Marx, 2009, p. 125). Caso se modifique as forças produtivas, todas as relações se alteram em alguma medida. À vista disso, Márkus (2015) reitera que historicamente, dentro de alguns *tipos* de produção, configuram-se relações *típicas* diferentes: entre servo-senhor feudal, artesão independente-comerciante ou ainda entre trabalhador assalariado-capitalista. Nesse sentido, Marx elege como categoria de análise central para compreender a transformação dessas relações o conceito de *trabalho*.

O trabalho em seu sentido ontológico é a atividade vital humana, ou seja, é a atividade em sua forma mais desenvolvida. Por meio dele, torna-se possível aos seres humanos se relacionarem com a natureza de maneira a não apenas garantir que suas necessidades biológicas sejam supridas, mas, e principalmente, garantir a produção e reprodução da humanidade.

“O trabalho constitui a relação real e histórica entre o homem e a natureza e, ao mesmo tempo, ele determina as relações recíprocas entre os homens, isto é, a totalidade da vida humana. O trabalho é antes de tudo uma atividade que não visa diretamente, mas somente através de mediações à satisfação das necessidades. O trabalho torna seus objetos apropriados para o uso humano, transformando-os com a ajuda dos outros objetos enquanto instrumentos - dado pela natureza ou (normalmente) pelo outro homem” (Márkus, 2015, p. 27)

Dessa maneira, o trabalho humano, ao produzir as próprias condições de existência, transforma a natureza, dotando-a de qualidades inteiramente novas e, ao mesmo tempo, promove transformações no seu próprio ser. Na medida em que adquire características que superam as herdadas biologicamente e se colocam como modos historicamente constituídos

de se relacionar com a natureza, o ser humano tende a se tornar cada vez mais complexo e livre (Márkus, 2015).

Compreender essas características do trabalho alerta para a complexidade que o gênero humano atingiu, em sua ampla gama de produção de objetos e relações humanas. Nesse sentido, é possível refletir sobre como a brincadeira de papéis pode reconstituir aspectos tão diversos da vida social, uma vez que “a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade” (Elkonin, 2019, p. 34). Por isso, entender o conceito de “sentido social da atividade humana” e ensiná-lo por meio do brincar não é uma tarefa fácil: para a criança superar aspectos externos da atividade e compreender facetas mais profundas do mundo social, reconstituindo, assim, a atitude das pessoas frente às atividades humanas, são necessárias diversas *mediações*.

Partindo do conceito de “trabalho”, identificou-se três possibilidades de mediação que podem se configurar como um caminho para desenvolver a atividade lúdica. A primeira delas refere-se ao fato de que a própria diversificação dos temas e conteúdos é um desafio, uma vez que a criança tem acesso *cotidiano* a uma pequena parcela do que seriam as atividades humanas. Com a divisão social do trabalho capitalista, cada ser humano se especifica em suas funções (Alves, 2004) e, por isso, conhecer a atividade por meio do contato com alguns adultos específicos, de seu meio social, pode restringir o mundo infantil, o que justifica, em partes, os temas das brincadeiras se limitarem muitas vezes ao de “casinha”, “escola” e “mercadinho”. Dessa forma, seria necessária a mediação *intencional e sistemática do professor para ampliar as facetas da realidade, mostrando a elas a riqueza do gênero humano*.

Além disso, como o trabalho, diante da sua complexidade, superou o sentido apenas utilitário, o mero contato prático com essas atividades não torna evidente qual a função daqueles que a participam nem a finalidade daquilo fazem. Os objetos, como instrumentos necessários para que o trabalho atinja seu fim, passam a sintetizar uma rede de normas, deixando de ser simplesmente modos de uso e constituindo-se como valores de uso, isto é, como portadores de relações sociais (Márkus, 2015). Diante dessa complexidade, *é necessário, para que esses vínculos sejam reatados e, assim, a criança possa compreender os sentidos sociais das atividades humanas, uma segunda mediação do professor*.

Por fim, Márkus (2015) aponta que apesar do trabalho ser uma atividade eminentemente coletiva, marcada por uma cadeia de ações e relações que se voltam a atingir um fim comum, com o desenvolvimento histórico e ampliação desta atividade, perdeu-se seu caráter imediatamente comunitário. Ou seja, por conta de processos de particularização e

individualização, frutos da divisão social do trabalho, a forma *diretamente* coletiva de produção é abolida-superada. Visto que o jogo, como atividade também coletiva, para se desenvolver exige o encadeamento de ações de diversos papéis sociais, uma terceira mediação se faz necessária: *é preciso que o professor evidencie às crianças o caráter coletivo das atividades humanas.*

Dessarte, pode-se analisar que compreender o conceito de trabalho, enquanto atividade mediatizada pelos instrumentos e por outros seres humanos, apontam para possíveis tarefas do professor no ensino do jogo. Todavia, intervenções pedagógicas cujo fim seja evidenciar esses aspectos ocultos da atividade humana, só vão adquirir caráter educativo caso sejam consideradas as particularidades desse momento do desenvolvimento. Elkonin (1987b) aponta que por mais que os conhecimentos sobre a realidade sejam condição para que a criança comece a brincar, é no e pelo jogo que ela estabelece uma relação ativa com esses conhecimentos, dando-lhe caráter consciente e generalizado.

Até o momento, o que fica evidente é que o conceito antropológico-filosófico de trabalho ajuda a aprofundar na compreensão do conteúdo do jogo e, mais ainda, em compreender o papel do professor na complexificação desta atividade, no interior da escola de Educação Infantil. Entretanto, o trabalho tal como ele se dá na sociedade capitalista, dividida em classes e sustentada pela propriedade privada, ganha outros contornos. Se até o momento o trabalho foi tratado como centro da humanização na organização social, ele também pode assumir o papel central na desumanização. Como sua forma fenomênica, enfatizada por Kosik (2002), é contraditória e antagônica ao que ele é de fato, a mera prática cotidiana pode levar a tomá-lo como objeto de ensino a partir de suas características desvirtuadas. Isso porque, o trabalho alienado, não é um verdadeiro trabalho, sendo considerado por Marx, como “trabalho abstrato” (Martins, 2015).

Nesse sentido, quando se pensa sobre a complexa rede de atividades humanas que tecem o tecido social, no capitalismo, verifica-se que ocorre um processo de estreitamento das atividades disponibilizadas (Martins, 2015). O trabalhador perde o domínio da realidade que ele mesmo produz, restringindo-se a aspectos isolados e empobrecidos da mesma. *Tendo isso em vista, caso o professor tome o trabalho no seu sentido alienado, como poderia enriquecer os temas e facetas da realidade, se estas apresentam-se restritas a ele?*

Quando se analisa mais a fundo o processo de alienação, pode-se perceber que este se expressa de diversas formas, como bem pontuou Marx (1989), no seu 1º Manuscrito econômico-filosófico: “na relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho, na relação entre o indivíduo e o processo de produção, na relação entre o indivíduo e o gênero humano e

na relação entre os indivíduos” (*apud* Martins, 2015, p. 48). Dessa forma, pelo fato das objetivações humanas tornarem-se mercadorias na organização social capitalista, o trabalhador torna-se alheio ao fato de que em cada objeto está sintetizado trabalho humano. No entanto, quando se pensa no desenvolvimento infantil, identifica-se que é condição para que a criança desenvolva a sua atividade lúdica, compreender que existe atividade humana eclipsada por trás das coisas, *como poderia o professor realizar esta mediação, caso ele enxergue o mundo de forma fetichizada?*

Na sociedade capitalista, não só os objetos tornam-se mercadorias, mas também os próprios seres, na medida em que se vende a força de trabalho para garantir a sobrevivência. As relações sociais hegemônicas são então marcadas pela competição, exploração e dominação e, o trabalho, o qual era eminentemente coletivo, torna-se fragmentado, marcado por “laços sociais reificados que se estabelecem de forma velada” (Márkus, 2015, p. 66). *Assim, como poderia o professor, em um mundo marcado pela especialização profissional, em que o trabalhador perde a compreensão da totalidade e passa a ser um mero executor de poucas operações, evidenciar a criança a dimensão coletiva da vida humana?*

Por fim, pode-se destacar que uma das principais consequências da alienação ao tornar o trabalhador alheio do que produz, do que é produzido pelo gênero humano, e do seu próprio ser, acaba por destituir as atividades humanas de sentido (Martins, 2015). *Todavia, tendo em vista que o professor também é um trabalhador no capitalismo, e não se isenta do processo de alienação, como poderia ele ensinar as crianças o sentido social da atividade humana se sua própria atividade se coloca para ele como desprovida de sentido pessoal humanizador?*

Sem pretensão de responder a esses questionamentos, observa-se que, de um lado, as experiências práticas e as pesquisas científicas apontam que a brincadeira em sua forma espontânea tem uma tendência de reconstituir papéis sociais alienados. Como bem pontua Duarte (2006, p. 95), “se a brincadeira de papéis for deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea”. Porém, por outro, se a brincadeira for ensinada por professores que tomem o trabalho de maneira espontânea e, portanto, alienada, pode-se acabar por *reforçar e produzir* a alienação na atividade infantil. Assim, pode-se ter uma atividade desenvolvida em sua forma, mas que abrevia e sintetiza a desumanização característica desta organização social.

É fundamental, portanto, que a criança possa destacar na brincadeira atividades humanas complexas, evidenciando modos de conduta que considerem e que se dirijam em favor da coletividade. Isso não significa que a criança não reconstitua aspectos contraditórios,

mas que a educação sistemática, pode atuar no sentido de promover a aprendizagem de modos alternativos de se relacionar, tensionando contradições postas nos modelos de sociabilidade da sociedade presente.

Diante do percurso aqui exposto, sintetiza-se que a apreensão pelo professor da categoria trabalho, no seu sentido ontológico, parece ser condição necessária para orientar o ensino do conteúdo da brincadeira, em sua forma mais desenvolvida. Sem a intenção de responder a tal suposição, a discussão realizada apenas oferece suporte a hipótese desta pesquisa, que supõe ser: o conteúdo do jogo é critério basilar para orientar a atividade pedagógica voltada ao desenvolvimento da brincadeira.

Tendo isso em vista, no próximo tópico será elucidado os procedimentos metodológicos que orientaram a construção do experimento educacional.

## 4 O EXPERIMENTO EDUCACIONAL

O estudo aqui apresentado tem como objetivo geral *explorar e sistematizar possibilidades de mediação pedagógica na brincadeira de papéis que promovam o desenvolvimento do seu conteúdo, mediante um experimento educacional com uma turma de crianças de 4 e 5 anos*; e assume como objetivos específicos: (1) analisar as mediações pedagógicas implementadas no experimento educacional, identificando intenções e ações recorrentes que se voltam ao desenvolvimento do conteúdo da brincadeira e (2) identificar indícios do desenvolvimento do conteúdo da brincadeira, analisando sua relação com as mediações pedagógicas realizadas no experimento educacional.

Sendo assim, como se observa na própria redação dos objetivos, o estudo se fundamentou na realização de um *experimento educacional* que pretendeu formar uma brincadeira protagonizada do tema restaurante. A fim de elucidar tal escolha metodológica e tomando como referência, os princípios gerais da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, este capítulo compreende quatro momentos: o primeiro, caracteriza a escola e os sujeitos de pesquisa, o segundo, elucida teoricamente o que é um estudo experimental; o terceiro, descreve o seu processo de elaboração e, por fim, o quarto, apresenta uma síntese descritiva de como o experimento educacional foi realizado.

Vale salientar que como o processo de construção metodológica deste trabalho deu-se em unidade com o estudo “A brincadeira de papéis como atividade coletiva: implicações para o ensino na idade pré-escolar” desenvolvido pela pesquisadora Amanda Marques Ramalho, coincidem os textos apresentados neste capítulo.

### 4.1 Caracterização geral da escola e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil localizada em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, que conta com um currículo para Educação Infantil pautado nos princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Dadas as particularidades deste estudo e seus objetivos, bem como o fato de que as pesquisadoras conduziram o experimento são psicólogas e não pedagogas, o principal critério de escolha do grupo a ser trabalhado foi a presença de uma professora que já tivesse acumulado conhecimentos dentro das abordagens teóricas adotadas e que pudesse fornecer apoio na condução do experimento educacional em sua integralidade.

Diante desses critérios, foi escolhida a professora Isabel<sup>5</sup>. Entre os anos de 2023 e

---

<sup>5</sup> A fim de garantir os procedimentos de sigilo, garantidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o nome da professora é fictício.

2024, ela participou de três grupos de formação de professores focados na brincadeira de papéis, pela perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, conduzidos pelas pesquisadoras dentro do tempo da pesquisa aqui apresentada. O primeiro grupo, no formato de um curso teórico, voltou-se a apresentar as bases psicológicas de formação dessa atividade; o segundo, no formato de laboratório didático, buscou explorar possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira; por fim, o terceiro, no formato de grupo de estudos, teve como objetivo a leitura sistemática da obra “Psicologia do Jogo” de Elkonin (2019). Além do percurso de formação teórica, a professora, à época, lecionava em uma turma de crianças com idade entre 4 e 5 anos, faixa etária selecionada para as finalidades deste estudo.

Sendo assim, a escola escolhida foi aquela em que Isabel trabalhava. A escola, de tempo parcial, tinha no período da manhã duas turmas mistas: uma de crianças de 2 e 3 anos e a outra de crianças de 4 e 5 anos. Em relação ao espaço, era composta por 3 salas de aula, um refeitório, um pátio aberto, um parque de areia e contava com uma variedade de brinquedos e materiais escolares. A proposta da pesquisa foi bem recebida pela diretora e demais professoras da escola, as quais deram autonomia às pesquisadoras na realização do experimento.

A turma escolhida era composta por 14 crianças, sendo duas de 4 anos (Sabrina e Yasmin) e doze de 5 anos (Antonio, Breno, Lucas, Henrique, Ester, Juliano, Samia, Diogo, Sara, Rafael, Julio e Maria<sup>6</sup>). Dos 14 alunos, quatro (Juliano, Samia, Diogo e Maria) eram diagnosticados com algum tipo de necessidade educativa especial e, por esse motivo, uma professora da educação especial e uma auxiliar também acompanhavam a turma. Em relação a essas crianças, vale destacar que Maria realizava todas as atividades junto aos demais alunos, no entanto, Juliano, Samia e Diogo realizavam apenas parcialmente - a maior parte do tempo faziam outras atividades com a professora da educação especial e com a auxiliar. Vale pontuar que Juliano, Samia e Diogo não haviam desenvolvido a linguagem verbal.

Após passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de 11/03/2024, nº 6.696.578 e 6.696.481, emitidos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCLAr/Unesp, Campus de Araraquara, iniciou-se o processo de coleta de dados. Para isso, as crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), os pais dos estudantes e a professora assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices B e C) e a diretora da escola assinou o Termo de Autorização (Apêndice D).

---

<sup>6</sup> A fim de garantir os procedimentos de sigilo, garantidos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, foram criados nomes fictícios para as crianças participantes desta pesquisa

O experimento foi desenvolvido ao longo dos meses de agosto e setembro de 2024, com uma a três sessões semanais. Cada sessão teve duração de uma hora a uma hora e meia e foi filmada integralmente, com o apoio da auxiliar de pesquisa Agnes e posteriormente transcritas e analisadas pelas pesquisadoras. Vale pontuar que foram utilizadas duas câmeras fixas que filmavam a turma de forma ininterrupta e uma câmera móvel que circulava pela sala, registrando cenas específicas que potencialmente fossem significativas para o estudo realizado.

## 4.2 O estudo experimental

Dentre as formas possíveis de investigação dos fenômenos psicológicos está a observação e a experimentação. De acordo com Rubinsthein (1960) e Vigotski (1995), a escolha de qual método será utilizado depende dos fins da pesquisa e das particularidades do objeto que se está analisando, o que implica em uma interrelação entre o que e como se estuda. Na observação, embora o pesquisador tome como material concreto os aspectos externos da conduta dos participantes, o seu objetivo está em compreender aquilo que é *interno* ao comportamento. Sendo assim, ainda que observe as ações e expressões verbais, as entende não em si mesmas, mas como indício dos processos psicológicos, buscando apreender as qualidades e os estados internos que os motivam (Mukhina, 2022). Na experimentação, por outro lado, o pesquisador provoca, em condições especiais e mediante um plano pré-determinado, a expressão de determinados fenômenos, buscando não apenas os observar, mas efetivamente *formá-los*.

Buscando estabelecer formas de investigar o objeto deste estudo - isto é, o conteúdo da brincadeira de papéis -, foram analisados os métodos utilizados nas pesquisas descritas no livro “Psicologia do Jogo” (2019). De acordo com Elkonin (2019), as primeiras aproximações com o problema da brincadeira resultaram de *observações* especiais realizadas por pedagogos que utilizavam o jogo no ensino destinado à criança pré-escolar. Seu emprego como meio importante de educação dos pequenos criou um cenário propício para realizar observações em situações reais de brincadeira. Como resultado, foi possível observar as peculiaridades desta atividade em diferentes grupos etários, reunindo, assim, um copioso número de dados que permitiram *caracterizá-la* a partir da descrição de seus elementos constituintes.

Nestes estudos, é possível identificar que, além da variabilidade em aspectos como o tamanho dos grupos, as formas de utilização dos objetos e as diferenças no caráter dos conflitos entre as crianças, apontou-se também o *tema da brincadeira* como uma característica que variava ao longo da idade pré-escolar. Arkin, por exemplo, observou que de

temas que refletiam a vida pessoal, as crianças passavam a reconstituir acontecimentos da vida social. Rudik, por sua vez, apontou que os papéis revestiam-se de primordial importância no desenvolvimento do argumento da brincadeira, exigindo das crianças interpretá-lo com veracidade. E, por fim, Usova identificou afinidade entre o tema que a criança escolhia brincar e as suas experiências de vida. Em síntese, os dados coletados por estas pesquisas e publicados por Elkonin (2019) atestaram, de maneira mais ou menos profunda, que o tema da brincadeira e a forma de realizá-lo pode variar ao longo da idade pré-escolar.

Com os avanços das pesquisas do jogo, embora esses apontamentos tenham se provado em alguma medida corretos, o método observacional permitiu apenas uma abordagem primária do problema. Segundo Elkonin (2019), por meio dele foi possível indicar a presença ou a ausência de indícios do desenvolvimento e as suas diferentes formas de manifestação. Contudo, não foi possível aprofundar as *explicações* sobre o processo de desenvolvimento do conteúdo da brincadeira e nem mesmo oferecer indicações especiais quanto aos modos mais efetivos do adulto dirigir tais transformações. É nesse sentido que Elkonin (2019), amparando-se em Vigotski, defende o *estudo experimental da brincadeira de papéis*, como um caminho necessário para “esclarecer as possibilidades e condições de transição de um nível para outro do jogo” (p. 240) e, nesse processo, “encontrar o seu lugar no sistema geral do labor educativo” (p. 399).

Segundo o autor, o estudo experimental consiste na elaboração de condições especiais de observação, nas quais se provoca o movimento do fenômeno, visando estudá-lo metodicamente. Vigotski (1995) é quem elabora o chamado “método genético-experimental”, como método específico para o estudo dos fenômenos psicológicos: partindo do materialismo histórico-dialético, sua especificidade deriva da compreensão que o desenvolvimento humano não está dado naturalmente, mas precisa ser formado, para então ser analisado. Por isso, o experimento deve levar em consideração não só o objeto em sua imediatez, mas em seu *processo* de formação.

O experimentador, neste caso, não observa passivamente: ele cria e muda deliberadamente as condições nas quais transcorre a atividade, visando a produção das condições mais favoráveis para o seu desenvolvimento (Mukhina, 2022). É nesse sentido que Vigotski (1995) afirma que “o método é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (p. 47).

Na obra de Elkonin (2019) tem-se acesso às primeiras pesquisas que aplicaram tal estratégia experimental no estudo do jogo. Como um exemplo representativo, destaca-se a pesquisa de Mikhailenko. Na base de um experimento, ela buscou compreender as premissas

da transição para o jogo protagonizado. Para isso, construiu um conjunto de intervenções educativas com um grupo de crianças e analisou acuradamente as transformações que ocorriam na atividade. Como resultado, foi possível evidenciar o caminho de desenvolvimento do jogo, o qual vai “da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta à ação lúdica protagonizada” (Elkonin, 2019, p. 259)

Nesse sentido, observa-se que Mikhailenko conseguiu, tomando como método o estudo experimental, avançar nas explicações acerca do conteúdo e da evolução da brincadeira protagonizada - o que indica a efetividade dessa forma de investigação. Tendo em vista a particularidade da pesquisa aqui apresentada, na qual *visa explorar e sistematizar formas de intervir no conteúdo do jogo*, o método adotado por Mikhailenko parece oferecer condições favoráveis à análise, já que evidencia num só processo o *desenvolvimento da criança e a ação educativa do adulto*.

Diante do objetivo desta pesquisa, atesta-se, portanto, a importância de assumir um método que preserve as qualidades vantajosas da experimentação, baseada nos princípios do materialismo histórico-dialético. Por esse motivo, adotou-se o chamado *experimento educacional*, também conhecido como experimento didático, experimento formativo, experimento de ensino ou experimento pedagógico - sendo Davidov um de seus autores de referência, como mostra o trabalho de Neves e Resende (2014). Pode-se definir o experimento educacional, portanto, como uma forma de investigação, na qual se cria uma situação especial de ensino que, na particularidade deste estudo, se voltou à formação da brincadeira de papéis.

É importante salientar, no entanto, que por mais que este experimento tenha se realizado no interior da escola, ele respondeu principalmente às necessidades científicas e não necessariamente configurou-se como um uma sequência didática ou ainda como um modelo prático de intervenção na sala de aula. No tópico a seguir, busca-se explicitar como se deu o processo de construção do experimento realizado.

#### **4.3 A elaboração do experimento educacional**

O experimento educacional realizado tinha por objetivo geral, *fomentar a formação de uma brincadeira coletiva, tornando o sentido social das atividades humanas o conteúdo reconstituído ludicamente pelas crianças*. Para isso, organizou-se, ao longo de oito sessões, uma brincadeira de restaurante. Buscando evidenciar o processo de construção do experimento, esse tópico foi dividido em quatro momentos articulados entre si, sendo eles: (1) a escolha do tema da brincadeira; (2) o estudo histórico do tema; (3) a identificação dos papéis, objetos e espaços relacionados ao tema; e, por fim, (4) o planejamento das sessões.

#### 4.3.1 A escolha do tema da brincadeira

Devido às estreitas relações com o conteúdo do jogo, a organização do experimento iniciou-se a partir da escolha do tema. Como já assinalado, de acordo com Elkonin (2019), o tema refere-se ao campo da realidade reconstituído na brincadeira e a sua escolha está intimamente relacionada com as condições de vida das crianças. Nesse sentido, propor um tema novo, exige do adulto tornar acessível os papéis, atividades e relações sociais referentes ao campo escolhido, desafiando as crianças a criar situações imaginárias em seu entorno.

Na revisão de literatura apresentada no capítulo 2 deste trabalho, observou-se que o tema que comumente aparecia nas brincadeiras, mesmo quando propostas pelos adultos, era “*casinha*”. Para superá-lo, levantaram-se critérios que orientassem a escolha de um novo campo da realidade para ser desenvolvido ao longo do experimento. O primeiro deles pautou-se na identificação de referências na literatura de outros temas que já tivessem sido propostos para as crianças brincarem. O segundo critério orientou-se pela análise a respeito das possibilidades do tema em permitir o desenvolvimento da protagonização.

Nesse contexto, destacou-se o *tema restaurante*. Essa temática já havia sido trabalhada por Brigatto (2018) que, mediante uma sequência didática, realizou um jogo de restaurante com um grupo de crianças de 4 a 5 anos. Visto que esta pesquisa tinha como objetivo investigar as possibilidades de intervenção pedagógica na atividade de brincadeira de papéis - objetivo este que se aproxima ao desta pesquisa -, considerou-se que seu trabalho poderia servir como referência.

Por outro lado, o tema restaurante apresentou-se potente quanto às possibilidades de protagonização: sendo uma atividade essencialmente coletiva, demandava a articulação de diferentes papéis na execução do trabalho. Além disso, essa temática se relacionava com diversas esferas do trabalho social, permitindo ampliar a compreensão infantil não só acerca da atividade desenvolvida no restaurante, mas também do sistema de atividades que o envolviam e que lhe conferiam sentido. Por fim, este era um tema que, apesar de na sociedade capitalista carregar um sentido mercantil, também congregava outros sentidos, mais humanizadores, ligados à coletivização da alimentação, a relação artística e técnica com o alimento, dentre outros.

Com base nesses critérios, o tema restaurante mostrou-se um tema possível de ser desenvolvido com o grupo, o que não significa ser o único, afinal, diversos campos da realidade podem ser trabalhados na brincadeira de papéis, o que sugere que a escolha do tema

acaba guardando resquícios de arbitrariedade. Feita a escolha do tema, debruçou-se, em seguida, no seu estudo histórico.

#### 4.3.2 Estudo histórico do tema

Tendo em vista que o experimento pretendia tornar o sentido social da atividade, conteúdo da brincadeira das crianças, o segundo momento de sua construção consistiu na realização do estudo histórico do tema “restaurante”, visando compreender o trabalho humano sintetizado neste campo da realidade.

Segundo Montanari (2008), as formas de alimentação não estão determinadas apenas pelas necessidades de sobrevivência, mas sim, materializam relações humanas, sendo expressão da cultura de um determinado tempo histórico. Nesse sentido, a alimentação congrega diversas facetas da realidade social que envolvem: a produção e distribuição do alimento, as técnicas de preparo, as formas de conservação e as maneiras de consumi-lo.

Dentre as formas de consumo, a *comensalidade* - isto é, “comer conjuntamente” - se firmou historicamente como uma prática humana coletiva permeada por rituais e símbolos. De acordo com Mess (2018) é possível observar, por exemplo, nas pinturas rupestres que o homem se reunia em volta de uma fogueira para compartilhar a caça do dia. Na religião cristã, diversos episódios ilustram a partilha do alimento em reuniões comensais. Na antiga Roma, eram oferecidos grandiosos banquetes pelos imperadores que garantiam prestígio a quem era convidado. Já na Idade Média, os banquetes também se faziam presentes com o objetivo de “selar compromissos, estabelecer tratados de paz e concórdia, realizar alianças, comemorar casamentos, batizados ou sagrar um cavaleiro” (Mess, 2018, p. 172).

A depender dos modos de sociabilidade de uma dada sociedade, alteraram-se as formas de partilhar a comida. No entanto, todas as práticas mencionadas guardam em comum o fato de serem atividades essencialmente coletivas, as quais eram permeadas pelo “convite”, restringindo-se à esfera privada. Em contrapartida, com o surgimento e consolidação do “restaurante,” como parte constituinte da vida pública nas cidades francesas, essa forma de comensalidade adquiriu outros contornos, estabelecendo novas relações sociais entre as pessoas através da comida.

De acordo com Montanari (2008), a cozinha profissional é produto das civilizações mais desenvolvidas: somente em países de longa tradição de escrita foi possível desenvolver uma literatura técnica, capaz de acumular conhecimentos e concretizar um verdadeiro saber em torno da prática gastronômica. Nesse processo, a construção de livros de receitas ou até mesmo a possibilidade de se criar um cardápio organizado em articulação com as

possibilidades de preparo no interior de uma cozinha, materializaram o sentido técnico, profissional e científico desta atividade.

Além do sentido técnico, o restaurante incorporou ao longo do tempo os avanços da gastronomia. Spang (2003 *apud* Mess, 2018), afirma que nas suas origens, este estabelecimento não se relacionava diretamente com a variedade de alimentos e formas desenvolvidas de seu preparo. Na realidade, ainda no Antigo Regime, eles guardavam o sentido de *restaurar a saúde*. Devido à vulnerabilidade das populações necessitadas, eram servidos em espaços que funcionam como casas de saúde, um caldo grosso feito com carne e ovo, o qual recebia o nome de *restaurant*. Nas palavras da autora,

O restaurante aparece, ainda no Antigo Regime, como espaço físico onde se tomava o *restaurant*; ou seja, o caldo restaurativo servido pelos *restaurers*, que eram as pessoas habilitadas para preparar os —verdadeiros consomês, chamados de —restaurantes ou —caldos do príncipe (Mess, 2018, p. 174)

Assim, o restaurante surgiu visando “abrir o apetite” dos viajantes. Estes lugares eram simples e serviam comidas ainda não rebuscadas, mas que já apresentavam uma variedade, para além da sopa restauradora. Sua marca constituinte era de funcionar como espaço em que as pessoas poderiam chegar a qualquer hora, escolher dentre as opções contidas em um cardápio em um lugar confortável e pagar por aquilo que consumiam (Mess, 2018). Mas, no século XVIII, estes estabelecimentos ganharam outros contornos, também pautados nas necessidades históricas da época. Com o desenvolvimento dos ideais burgueses a partir da Revolução Francesa, os restaurantes, para além de suprir a fome e recuperar a saúde, passaram a se constituir como uma instituição cultural, ligada ao conforto e à boa comida.

Com o aumento da quantidade dos chefes de cozinha, que serviam a nobreza, desempregados e devido à necessidade da burguesia demonstrar seu *status* social, os restaurantes passaram a se tornar espaços sofisticados, restritos, em função de seus altos valores, às classes sociais mais privilegiadas. Por esse motivo, adquiriu o sentido de ser um espaço em que as pessoas iam para ver e serem vistas pelos seus pares. Mas, para além disso, foi nesse contexto que ele passou a ser permeado pela ciência gastronômica, ganhando valor não só técnico, mas artístico. Uma marca interessante dessa mudança foi a individualização da comida: das grandes mesas e banquetes medievais, o restaurante passou a ter mesas menores, servindo pratos específicos - dentre as opções contidas no cardápio. Nesse sentido, a partilha na alimentação, apesar de ter saído do âmbito privado e doméstico, passou a ser mais restrita, uma vez que se comia sozinho ou com poucas pessoas.

A partir desse momento, uma variedade de estabelecimentos surgiram congregando sentidos múltiplos. Em alguns deles, apesar de preservar a qualidade de restaurante, acabaram secundarizando a alimentação, focando em oferecer um ambiente em que os consumidores pudessem ter uma experiência diferente da cotidiana. Outros ainda, surgiram para resgatar o que é “típico” de uma cultura, funcionando como um resgate da memória coletiva ou de um antigo hábito alimentar. Com os avanços da industrialização, os restaurantes também passaram a funcionar visando atender principalmente às necessidades do mercado. Neles, comer “bem” não está necessariamente associado a comer algo “gostoso”, fruto de uma técnica altamente desenvolvida e ligada a um preparo profissional. Dessa forma, de maneira contraditória, observaram-se os avanços dos *fast-foods*, mas também dos estabelecimentos responsáveis por vender dietas saudáveis.

Mais recentemente, os restaurantes populares e as cozinhas solidárias apresentaram-se como expressões de restaurantes que atendem principalmente às necessidades de *segurança alimentar e nutricional*. No Brasil, em 2003, aliada às ações do programa “Fome Zero”, os restaurantes populares surgem, associados às políticas da Assistência Social, como uma ação do Estado para contribuir no combate à fome, fortalecer a cultura alimentar brasileira, estimular o desenvolvimento de cidadania por meio de espaços adequados que promovam o encontro da comunidade e realizar ações de educação alimentar saudável (Brasil, 2025).

Já em 2021, dado o agravamento da insegurança alimentar em virtude da pandemia de Covid-19, os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), organizou as Cozinhas Solidárias cujo objetivo era oferecer comida saudável para pessoas em vulnerabilidade alimentar. Segundo Bello, Oliveira e Mascarello (2023), no interior da luta pelo direito à cidade, os restaurantes das cozinhas solidárias reuniram discussões e práticas ligadas à produção e consumo de alimentos saudáveis, que se contrapõe ao modelo do agronegócio e, ao mesmo tempo, promoveram espaços de sociabilidade anticapitalista - inclusive relacionados com a coletivização dos cuidados essenciais, que passam a sair da esfera doméstica e da responsabilidade de mulheres trabalhadoras.

O movimento histórico de consolidação dessa atividade humana, portanto, congrega espaços, produtos alimentares, relações sociais e sentidos que são diversos. Quando se analisa as formas mais desenvolvidas desta atividade, identifica-se que ela se liga a um conjunto de conhecimentos que visam estabelecer uma relação social, científica, histórica, ética e política com a comida. De modo geral, pode-se afirmar que o estudo histórico foi importante para a elaboração do experimento, pois colocou luz sobre o fato de que os sentidos sociais que congregam a atividade do restaurante são contraditórios, uma vez que sua história de

formação se liga às próprias mudanças ocorridas na esfera das relações sociais. A consciência sobre esses aspectos apoiou as pesquisadoras na condução do experimento.

Feito o estudo histórico do tema, debruçou-se, em seguida, identificar os papéis, objetos e espaços típicos do restaurante.

#### **4.3.3 Identificação dos papéis, objetos e espaços típicos do restaurante**

Para além da elucidação dos sentidos sociais ligados ao restaurante, o estudo histórico permitiu identificar os elementos que se firmaram como característicos/típicos/regulares dessa prática social. Tal identificação foi de especial importância, pois orientou as escolhas a respeito de quais conteúdos deveriam ser apresentados ao longo das intervenções. Dessa forma, o terceiro momento de construção do experimento educacional voltou-se a elucidar os papéis, objetos e espaços *típicos* referentes a essa atividade específica.

Quanto aos papéis típicos, identificou-se como os mais essenciais: o cozinheiro, o garçom e o cliente. Mas reconheceu-se também existir: caixa, recepcionista, fornecedor, gerência, produtor, faxineiro, crítico, bartender e artista. Um cuidado tomado foi o de não “especializar” o papel, já que isso restringiria as ações possíveis de serem realizadas. Por exemplo, papéis como chef, sous-chef, auxiliares de cozinha, dentre outros, foram reduzidos ao papel “cozinheiro”, uma vez que se diferem mais no seu aspecto técnico-operativo do que no caráter geral de suas ações. Por isso, incluir tais papéis na brincadeira, poderia restringir o desenvolvimento da situação imaginária, uma vez que várias crianças realizariam as mesmas ações.

Quanto aos objetos, o movimento realizado foi identificar as ações típicas de cada papel e, a partir dele, selecionar os instrumentos necessários para a realização das ações. Nesse processo, escolheu-se apenas aqueles que eram imprescindíveis para o desenvolvimento da atividade, não sobrecarregando a brincadeira de brinquedos supérfluos. Por isso, foram selecionados objetos que funcionariam como signos de cada papel representado. Dentre eles, elegeram-se as panelas para os cozinheiros, o avental para os garçons e as bonecas para os clientes. Além disso, foram inseridos outros objetos que permitiam a execução das ações lúdicas, sendo eles: panelinhas, talheres de brinquedo, cadernetas de anotação, cardápio e livros de receitas. Por fim, foram colocados objetos sem significação lúdica específica, tais como: peças de montar, caixas e lápis.

Quanto aos espaços típicos, foram identificados espaços imprescindíveis para a execução da atividade de um restaurante, sendo eles: a cozinha e o salão. Para a montagem do

espaço lúdico foi previsto que as crianças utilizariam os próprios recursos da sala de aula como mesas e cadeiras.

Feito a identificação dos papéis, objetos e espaços típicos do restaurante, debruçou-se, em seguida, em descrever o planejamento de cada uma das sessões.

#### 4.3.4 Planejamento das sessões

O quarto momento de elaboração do experimento educacional consistiu no planejamento das intervenções. A organização geral do experimento se deu amparada em dois tipos de sessões: fora e dentro da brincadeira. Em ambos os tipos visava-se promover o desenvolvimento do conteúdo a partir de ações que oportunizassem às crianças o conhecimento da esfera da realidade que estava sendo trabalhada. Nas sessões realizadas fora da brincadeira, tinha-se como referência as atividades acessórias do período, com destaque para o desenho. Nelas, primeiramente, apresentava-se a atividade desenvolvida no restaurante por meio de recursos diversos como livros, vídeos e rodas de conversa e, em seguida, sintetizavam-se os conteúdos ensinados por meio da elaboração de um desenho.

Já nas sessões em que a intervenção era feita dentro da brincadeira, seguia-se sempre um mesmo modelo: primeiro, era construída uma situação lúdica de transição que demarcava o início da brincadeira, depois, destinava-se um tempo para as crianças organizarem o espaço lúdico e brincarem e, por fim, era realizada uma roda de conversa com as crianças sobre o que havia acontecido ao longo da atividade.

O experimento teve a seguinte organização final:

Tabela 1 - Formulação geral do experimento educacional

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primeira intervenção</b> | Intervenção fora da brincadeira.                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                             | Objetivo: Introduzir o tema “restaurante” e avaliar a relação das crianças com o tema em situações de atividade acessória.                                                                                                                                                              |
|                             | Procedimento: os momentos dessa intervenção foram (1) leitura mediada da história “Sopa de Pedras” de Ana Maria Machado e roda de conversa; (2) atividade de desenho; (3) apresentação de uma caixa de objetos para identificação de quais pertencem ou não ao universo do restaurante. |
| <b>Segunda intervenção</b>  | Intervenção dentro da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                             | Objetivo: Avaliar (1) a relação das crianças com o tema “restaurante” e (2) o nível de desenvolvimento da atividade lúdica do grupo.                                                                                                                                                    |
|                             | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) roda de conversa inicial, (2) situação lúdica de transição, (3) organização da brincadeira, (4) brincadeira e (5) roda de conversa final.                                                                                         |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Terceira intervenção</b> | Intervenção fora da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                              |
|                             | Objetivo: Após a avaliação da brincadeira desenvolvida na sessão 2, buscou-se expandir o conhecimento do grupo sobre o tema “restaurante” a partir da apresentação do livro de receitas e da construção de um cardápio para ser utilizado na brincadeira.                    |
|                             | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) roda de conversa; (2) leitura da obra “Sopa de Pedras”; (3) apresentação dos livros de receitas e preparação de uma receita imaginária; (4) elaboração de um cardápio coletivo; (5) apresentação do resultado final.   |
| <b>Quarta intervenção</b>   | Intervenção dentro da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                            |
|                             | Objetivo: Avaliar se introdução do cardápio, como um objeto que sintetiza um dos sentidos sociais do restaurante, altera o desenvolvimento do conteúdo brincadeira das crianças.                                                                                             |
|                             | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) roda de conversa inicial, (2) situação lúdica de transição, (3) organização da brincadeira, (4) brincadeira e (5) roda de conversa final.                                                                              |
| <b>Quinta intervenção</b>   | Intervenção fora da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                              |
|                             | Objetivo: apresentar um restaurante real em funcionamento por meio de um vídeo produzido pelas pesquisadoras                                                                                                                                                                 |
|                             | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) roda de conversa; (2) apresentação do vídeo que revela o processo de produção realizado em um restaurante; (3) reconstituição de ações lúdicas dos papéis, por meio de gestos; (4) desenho do interior do restaurante. |
| <b>Sexta intervenção</b>    | Intervenção dentro da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                            |
|                             | Objetivo: Avaliar o papel da apresentação do processo produtivo do restaurante, pela mediação de um vídeo no desenvolvimento do conteúdo da brincadeira.                                                                                                                     |
|                             | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) roda de conversa inicial, (2) situação lúdica de transição, (3) organização da brincadeira, (4) brincadeira e (5) roda de conversa final.                                                                              |
| <b>Sétima intervenção</b>   | Intervenção fora e dentro da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                     |
|                             | Objetivo: Avaliar o papel da apresentação do processo produtivo do restaurante, pela mediação do vídeo no desenvolvimento do conteúdo da brincadeira.                                                                                                                        |
|                             | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) reapresentação do vídeo da pizzaria, (2) situação lúdica de transição, (3) organização da brincadeira, (4) brincadeira e (5) roda de conversa final.                                                                   |
| <b>Oitava intervenção</b>   | Intervenção dentro da brincadeira                                                                                                                                                                                                                                            |
|                             | Objetivo: Criar condições para que as crianças desenvolvessem uma brincadeira autônoma, inclusive em seu tema e avaliar o desenvolvimento do sentido social das atividades reconstituídas no jogo.                                                                           |

|  |                                                                                                                                                                                                 |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Procedimento: os momentos desta intervenção foram (1) roda de conversa inicial, (2) situação lúdica de transição, (3) organização da brincadeira, (4) brincadeira e (5) roda de conversa final. |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### **4.4 Síntese descritiva da realização do experimento educacional**

Neste tópico, serão descritas as oito sessões realizadas. Apesar de terem sido transcritas na íntegra, contando com atas que expressavam os diálogos das crianças e a interação delas com as pesquisadoras, a fim de possibilitar uma visão integral do experimento, optou-se por apresentá-las de forma resumida, compreendendo os momentos da intervenção e os principais acontecimentos. Vale pontuar, no entanto, que no próximo capítulo serão apresentadas atas significativas que sustentem a análise dos dados.

##### **4.4.1 Primeira sessão**

Na primeira sessão participaram Henrique, Sabrina, Yasmin, Antônio, Ester, Juliano, Diogo, Rafael, Sâmia e Maria.

No primeiro momento, realizou-se a leitura mediada da história “Sopa de Pedras” de Ana Maria Machado. Em seguida, organizou-se uma roda de conversa, na qual as pesquisadoras propuseram perguntas sobre o conteúdo da história e introduziram um problema previamente planejado: afirmaram ter experimentado uma sopa de pedras em um lugar especial, representado pela imagem de uma fachada de restaurante (Anexo A), mas que não se lembravam como era o seu interior.

Por esse motivo, as crianças foram convidadas a realizarem um desenho individual que revelasse como achavam que era esse estabelecimento. No segundo momento da intervenção, foram disponibilizadas folhas e lápis para as crianças e, na tentativa de que elas planejassem, as pesquisadoras passaram individualmente perguntando o que cada uma iria desenhar. Durante toda a execução da atividade, o grupo ficou concentrado, permanecendo em silêncio a maior parte do tempo. Vale pontuar que Juliano, Diogo e Sâmia não participaram ativamente: depois de poucos minutos de seu início, foram oferecidos a eles, pelas professoras da educação especial, imagens plastificados de animais e peças do alfabeto.

De modo geral, os desenhos continham mesas, cadeiras e algumas comidas (como sopa de pedras, pepinos, bolo de aniversário, hambúrguer e batata frita). Além disso, contavam com um espaço externo (demarcado por um sol e uma paisagem) e um espaço interno (representado por uma lâmpada e os demais elementos do restaurante). Quanto aos papéis, as crianças desenharam ou elas mesmas, ou as pesquisadoras, retratando-as como

pessoas que estavam sentadas no restaurante, com exceção de Rafael que desenhou “um moço”. A cozinha somente apareceu nos desenhos de Henrique e Rafael, representada em ambos por um fogão. Quanto às falas das crianças sobre o que criaram, destacou-se aquelas que indicavam, para além de elementos físicos, ações como: “eu estou fazendo um pedido”, “você estava fazendo aniversário”, “vou desenhar uma pessoa que está espiando a festa” e “aqui eu derrubei suco de abacaxi”. Todos os desenhos encontram-se na íntegra no final deste documento (Anexo B).

Para finalizar o segundo momento da intervenção, foi construído pelas pesquisadoras uma nova roda de conversa, com objetivo de que as crianças compartilhassem suas impressões sobre os desenhos produzidos. Durante a roda, elas teceram opiniões sobre os trabalhos umas das outras. Além disso, as próprias pesquisadoras também falaram suas impressões, buscando destacar das imagens, elementos que evidenciassem o sentido social de um restaurante, como, por exemplo, a presença de uma comida gostosa ou a necessidade de que este seja um espaço criativo e aconchegante.

Por fim, o terceiro momento da intervenção, consistiu na apresentação de uma caixa contendo objetos variados, os quais foram retirados um a um pela Marina. A cada apresentação do objeto, a pesquisadora perguntava ao grupo se pertencia ao universo do restaurante e quem os utilizava. De modo geral, as crianças reconheceram como objetos da temática: o chapéu de cozinheiro, (utilizado pelo mordomo e cozinheiro); o cardápio (que serve para ler e pedir comidas); o rádio (usado para ouvir música), o avental (considerado um item do cozinheiro) e a colher de pau (utilizada para cozinhar). Já os objetos que não foram identificados como pertencentes, foram: cabide, fita crepe, ferramenta, pincel, óculos de sol, tesoura, escova de cabelo, bola, borracha e prendedor de cabelo. O único objeto que gerou dúvidas foi o livro de receitas: parte do grupo disse que pertencia, parte disse que não pertencia.

#### **4.4.2 Segunda sessão**

Na segunda sessão, participaram Ester, Rafael, Breno, Sara, Sabrina, Diogo e Juliano.

O primeiro momento da intervenção consistiu na realização de uma roda de conversa, que se iniciou com a pesquisadora Marina solicitando que as crianças contassem para os colegas que não estavam, o que aconteceu no dia anterior. Em seguida, colocou os desenhos na lousa e destacou elementos de cada um deles, com ênfase para as situações imaginárias que haviam sido verbalizadas pelas crianças durante a sessão 1: “no de Henrique comeram uma sopa de pedras”, “no de Ester tinha almofada para deixar os assentos mais confortáveis”,

“Antônio fez uma festa de aniversário”, “Sabrina desenhou um rastro de suco de abacaxi”, “no restaurante de Rafael tinha banheiro, caso precisasse durante o jantar”.

Ao finalizar a apresentação dos desenhos, a pesquisadora Marina convidou o grupo para brincarem de restaurante. Todavia, antes de iniciar a brincadeira, introduziu às crianças uma situação lúdica que se repetiria em todas as sessões, com o objetivo de marcar a transição entre a atividade real e a atividade lúdica. Este momento consistia na passagem por um “portal mágico” - representado por um bambolê - que as dava acesso ao “mundo da imaginação”. Para que ele funcionasse, as pesquisadoras estabeleceram a regra de que as crianças deveriam atravessá-lo de mãos dadas e caso alguma soltasse, o portal se fechava. O mesmo movimento era realizado também ao final da brincadeira, sinalizando o seu encerramento.

Após a passagem pelo portal, iniciou-se o terceiro momento da sessão. Nele, foi disponibilizado uma caixa de objetos e solicitado ao grupo que organizasse o restaurante lúdico. As crianças inicialmente exploraram os objetos, perguntando para as pesquisadoras “o que é isso?”. Ao descobrir sua função, cada uma pegou um conjunto deles e se sentou, afastada das demais. Observando que o grupo não estava conseguindo articular suas ações, as pesquisadoras começaram a intervir, utilizando-se da mediação de algumas perguntas, como: “O que é preciso para organizar um restaurante?”, “Onde os objetos vão ficar?” e “O que vocês vão ser na brincadeira?”. Mesmo com as perguntas, as crianças tiveram dificuldade de se articular coletivamente. Ester, por exemplo, passou longos minutos perambulando pela sala e perguntando quem ela seria na brincadeira.

Em função disso, as pesquisadoras entraram na atividade, organizando o restaurante *junto* às crianças. Para tanto, foram delimitados os espaços e definida a disposição dos objetos: adicionou-se um salão à cozinha que já havia sido construída por Sara e Sabrina. Na cozinha, introduziram-se objetos como panelinhas, pratos, talheres, livro de receita e objetos sem significação lúdica. No salão, introduziram-se mesas e cadeiras. Para finalizar, as pesquisadoras ajudaram as crianças a distribuírem os papéis: Sara, Sabrina e Breno seriam cozinheiros, enquanto Ester seria a garçonete. Rafael, Diogo e Juliano, no entanto, não assumiram nenhum papel.

Após organizarem o espaço, distribuírem os papéis e observarem que haviam se iniciado incipientes episódios de brincadeira, especialmente entre Sara e Sabrina, as pesquisadoras anunciaram a “abertura” do restaurante. No entanto, as crianças não começaram a construir nenhuma situação imaginária. A brincadeira só começou efetivamente quando as pesquisadoras e a professora assumiram os papéis de cliente.

A primeira a chegar ao restaurante foi a pesquisadora Amanda, segurando uma boneca. Ester, no papel de garçoneiro, a recebeu, levando-a para se sentar em uma das mesas. Momentos depois, a pesquisadora Marina levou Diogo para se juntar a ela, inserindo-o no papel de filho da pesquisadora Amanda, mas o menino logo saiu da brincadeira. O mesmo aconteceu com a professora Isabel, que chegou ao restaurante acompanhada de uma boneca que representava sua filha e de Rafael que representava seu filho. No entanto, Rafael também logo abandonou o papel e saiu da brincadeira.

Os pedidos realizados pelos clientes foram encaminhados por Ester à cozinha. Entretanto, nela, despontaram conflitos relacionados principalmente à divisão das tarefas entre os cozinheiros Sara, Sabrina e Breno. A pesquisadora Marina, então, interveio na situação, reforçando a necessidade de realizarem coletivamente o trabalho.

Após a preparação dos primeiros pedidos pelos cozinheiros, a pesquisadora Marina inseriu o primeiro problema na brincadeira: um dos ingredientes havia acabado. Diante disso, Sara sugeriu que estes fossem comprados no supermercado, fazendo como se saísse do restaurante e retornasse com as compras. No salão, outro problema foi inserido pela pesquisadora Amanda: suas comidas estavam diferentes das que foram pedidas. Para resolver tais problemas, as crianças refizeram os pratos. Pode-se dizer que ao longo da brincadeira, surgiram conflitos ligados ao uso dos objetos e também as ações correspondentes a cada papel. Sara e Sabrina, por exemplo, disputaram pelos objetos que iriam utilizar para cozinhar os pratos. Ester, por outro lado, repreendeu os colegas quando percebeu que nas mesas existiam copos e pratos que não foram ela quem entregou.

Ao finalizarem as refeições, os clientes solicitaram a conta. Cada cliente pagou, agradeceu aos trabalhadores do restaurante e foi embora. A pesquisadora Marina conduziu as crianças, então, para arrumarem o restaurante, dando início ao último momento da intervenção. Na roda de conversa, ao serem questionadas “do que brincaram?”, as crianças destacaram o tema restaurante. No entanto, em relação aos papéis, apresentaram dificuldade de reconhecer quem tinham sido. Por fim, quanto ao argumento, destacaram que a brincadeira havia sido difícil, devido ao volume de pedidos e sugeriram que na próxima, fosse introduzido um espaço kids.

#### **4.4.3 Terceira sessão**

Na terceira sessão, participaram Diogo, Antônio, Sara, Lucas, Henrique, Julio, Sabrina, Breno, Yasmin, Maria e Juliano.

O primeiro momento teve como objetivo relembrar a sessão anterior, a partir da realização de uma roda de conversa com as crianças. Em seguida, iniciando o segundo momento, as pesquisadoras leram a história “Sopa de Pedras”, problematizando os motivos pelos quais Pedro Malasartes (personagem principal) não se confundia ao realizar o preparo da sopa. Esta problematização tinha como finalidade destacar para o grupo a necessidade do livro de receitas no processo de produção dos pratos.

Assim, no terceiro momento da intervenção, com apoio de alguns exemplares de livros de receitas, a pesquisadora Marina destacou para o grupo como naquele tipo de material estão guardadas orientações acerca do processo de preparar uma refeição. Destacou também que embora os livros possam agrupar receitas diferentes entre si, neles há uma regularidade: estão descritos os ingredientes necessários, o modo de preparo, o tempo de cozimento e uma imagem que revela o resultado esperado. Em seguida, convidou o grupo para preparar uma receita de brigadeiro “de mentirinha”. Fazendo como se lesse no livro de receitas, fingia que pegava os ingredientes, ligava o fogão, colocava a manteiga, o chocolate, o leite condensado e mexia, provando o resultado. Todas as crianças, empolgadas com a atividade, repetiam as ações da pesquisadora rapidamente e com grande carga emocional.

Em seguida, iniciou-se o quarto momento da intervenção. Nele, a pesquisadora destacou a necessidade de que fosse elaborado um cardápio para o restaurante lúdico: para isso, as crianças deveriam, em duplas ou trios, escolher nos livros de receitas quais pratos gostariam de incluir e, em seguida, reproduzi-los em um desenho. Vale pontuar que, embora cada dupla/trio escolhesse um prato, os desenhos deveriam ser individuais. Por esse motivo, as pesquisadoras, ao longo de toda a intervenção, deram apoio às crianças, reforçando as orientações da atividade e a necessidade de que os desenhos das duplas ficassem parecidos.

Como resultado final, obteve-se que Henrique e Sabrina desenharam macarrão, utilizando as mesmas cores. Maria e Julio desenharam uma torta e algumas figuras humanas. Sara desenhou uma torta em um restaurante e uma casa ao lado. Breno e Lucas desenharam um bolo. Antônio desenhou uma pizza em um cenário de restaurante (havia mesas, cadeiras, fogão e uma pessoa sentada comendo pizza). Yasmin também desenhou pizzas e uma figura humana. Os desenhos na íntegra encontram-se no Anexo C.

No último momento da intervenção, as crianças se sentaram em roda. Em seguida, as pesquisadoras apresentaram cada um dos desenhos e solicitaram que as crianças descrevessem as imagens. Em geral, todas elas reconheceram o que estava desenhado e a quem pertencia o desenho. Feito isso, a pesquisadora Marina agrupou-os a uma capa escrita “Cardápio” e grampeou os papéis na forma de um livreto.

#### 4.4.4 Quarta sessão

Na quarta sessão, participaram Sâmia, Sabrina, Sara, Yasmin, Rafael, Breno, Lucas, Henrique, Diogo e Juliano.

O primeiro momento iniciou-se com a roda de conversa, na qual se objetivava que as crianças relembbrassem o que havia acontecido na sessão anterior. Já no segundo momento, realizou-se a situação lúdica de transição: todas as crianças saíram da sala e, de mãos dadas, passaram pelo bambolê.

O terceiro momento consistiu na organização da brincadeira. Nele, as crianças realizaram o mesmo movimento da última sessão: retiraram os objetos da caixa e começaram a manipulá-los individualmente. A pesquisadora Amanda, então, reforçou as instruções da atividade, lembrando o grupo que precisavam organizar o restaurante para que a brincadeira começasse. Assim, Sara e Sabrina iniciaram a organização da cozinha, enquanto Henrique e Breno arrumaram o salão. Com apoio das pesquisadoras, os papéis foram distribuídos da seguinte forma: Yasmin, Sabrina e a professora Isabel seriam clientes; Sara, cozinheira; e Lucas, garçom. Henrique, Breno, Rafael e Sâmia não tiveram o papel definido.

No quarto momento da intervenção, realizou-se a brincadeira. No entanto, assim como na sessão 2, as crianças tiveram dificuldade de começar o jogo de forma autônoma. A brincadeira teve início apenas quando a professora Isabel, assumindo o papel de cliente, chegou ao restaurante acompanhada de Sabrina e Yasmin, que representavam suas filhas. Simultaneamente, a pesquisadora Marina sentou-se ao lado de Breno, incluindo-o no papel de cliente.

Na cozinha, à medida que os pedidos iam chegando, Sara começou a se organizar para prepará-los. No entanto, frequentemente esquecia quais pratos os clientes haviam solicitado, recorrendo constantemente aos garçons para repeti-los. Nesse contexto, Lucas passou a alternar entre dois papéis: ora atuava como garçom, ora assumia a função de cozinheiro. Diante da instabilidade dos papéis na brincadeira, a pesquisadora Amanda interveio, sugerindo que ele escolhesse apenas um. A partir dessa mediação, Lucas manteve-se no papel de garçom, enquanto Henrique assumiu o posto de cozinheiro.

Enquanto isso, na mesa da professora Isabel, aguardando os pedidos, as crianças conversavam sobre a escola como se fossem filhas adolescentes. Na mesa de Marina, por sua vez, Breno dava ideias de presentes para a bebê, filha da pesquisadora, que fazia aniversário. Quando os pedidos começaram a ser entregues, as crianças inventaram que os pratos estavam errados, solicitando que o garçom fosse verificar na cozinha.

Em um dado momento, Breno percebeu que não tinha uma colher para comer. No entanto, ao invés de chamar o garçom, levantou-se para solicitar diretamente na cozinha. A pesquisadora Marina chamou a sua atenção, pedindo que esperasse ser atendido. Rafael, que estava sentado, apenas observando a brincadeira, foi quem resolveu o problema. Depois que entregou a colher, voltou a se sentar. Sara também se confundiu e, novamente, levou o pedido ela mesma a uma das mesas, mas, no meio do caminho, percebeu e disse rindo: “Lucas!!! O Pedido!”.

Novamente, os clientes solicitaram os cardápios, pois gostariam de escolher as sobremesas. A pesquisadora Amanda, então, os informou que como havia uma aniversariante na mesa, não precisariam pedir doces, pois o restaurante tinha a tradição de dar um bolo de presente. Quando ficou pronto, todo o restaurante cantou parabéns para a filha da pesquisadora Marina, com exceção dos cozinheiros que estavam atarefados. Após cantarem, Lucas se aproximou da cozinha para entregar o pedido que havia sido feito antes do parabéns, no entanto, em vez de pegar o prato de torta, levou os pratinhos que estavam funcionando como fogão da cozinha, gerando protestos pelos cozinheiros. Neste momento, Lucas disse que iria se demitir, mas se reintroduziu na atividade por insistência de Henrique.

Os clientes, então, realizaram os últimos pedidos e, em seguida, pediram a conta, pagaram e se despediram dos trabalhadores do restaurante satisfeitos com o atendimento. Neste momento, iniciou-se a segunda rodada da brincadeira, marcada por trocas de papel: a pesquisadora Amanda tornou-se cozinheira, junto a Lucas e Rafael, enquanto Sara e Henrique viraram garçons. O restante permaneceu como cliente.

Os clientes, que haviam saído do restaurante, decidiram ir ao shopping. A professora Isabel e suas filhas foram à livraria, e, ao mesmo tempo, Breno procurou um presente para dar ao bebê da pesquisadora Marina. Em seguida, todos foram para suas casas, tomar banho e descansar. Enquanto isso, no restaurante, a pesquisadora Amanda ajudou as crianças a reorganizar o estabelecimento para que ele pudesse ser aberto novamente, questionando: “Onde vai ficar a comida?”, “Onde vai ficar a louça?”, “Onde vão ficar os copos?”. Como havia percebido dificuldade nas crianças em identificar onde ficava o fogão na rodada anterior, pegou um caderno e nomeou ao grupo que ele estaria ali. Feitos esses ajustes, Lucas anunciou que o restaurante abriu.

O argumento desenvolvido foi parecido: as crianças no papel de clientes realizaram os pedidos, os quais foram preparados pelos cozinheiros. Novamente Breno, no papel de cliente, sugeriu que se realizasse o seu aniversário, o que foi atendido pelo grupo. O bolo foi preparado e todos cantaram parabéns, com exceção de Lucas que disse: “eu não posso bater

palmas, se não a comida vai queimar”. Após o parabéns, os clientes começaram aos poucos a se despedir e a ir embora. Ao deixar o restaurante, a pesquisadora Marina trocou de papel e passou a reconstituir as ações de um fornecedor, o que mobilizou as crianças a construírem um estoque no restaurante. A pesquisadora Amanda, devido ao tempo, solicitou que os trabalhadores do restaurante o organizassem, pois ele ia fechar. Todas as crianças ajudaram, guardando os materiais e reorganizando a sala. Assim, deu-se início ao último momento da sessão.

Na roda de conversa, as crianças, junto com as pesquisadoras e a professora, conversaram sobre a brincadeira que tinha acontecido momentos antes. As crianças demonstraram se lembrar dos papéis que tinham representado, bem como o dos amigos. Além disso, destacaram diversos aspectos do enredo referentes, principalmente, aos problemas que haviam ocorrido, como, por exemplo, o fogão confundido com um prato de torta. Para a próxima brincadeira, Sara sugeriu que fosse acrescentado o espaço kids e Breno sugeriu que fosse incluído o papel de faxineira.

#### **4.4.5 Quinta sessão**

Na quinta sessão, participaram Henrique, Ester, Sabrina, Breno, Diogo, Sara, Lucas e Juliano. Cabe pontuar, que Juliano e Diogo estavam presentes, mas não participaram.

Marcando o primeiro momento da intervenção, realizou-se uma roda de conversa com objetivo de retomar a brincadeira da sessão anterior. Com apoio das pesquisadoras, as crianças conseguiram lembrar os papéis realizados no jogo e destacar dois momentos do enredo: um em que o suco havia caído no salão e outro em que um dos clientes fez aniversário. Ao final, a pesquisadora Marina, sintetizou o argumento, chamando atenção para a relação que se estabeleceu entre os papéis durante a brincadeira.

Tal discussão introduziu o segundo momento da intervenção que teve como foco a apresentação de um vídeo de uma pizzaria, gravado pelas próprias pesquisadoras. Durante a exibição do material, foi possível destacar alguns comentários feitos, principalmente por Lucas: quando o garoto viu os garçons limpando o restaurante, por exemplo, disse “eu falei que tinha que limpar!”; quando observou o pizzaiolo acendendo o forno comentou “eu já sei disso porque meu pai faz pizza, mas eu não sabia que isso aí é uma massa” e imitou os movimentos do pizzaiolo; no momento que passou a geladeira do restaurante disse “olha, tem uma geladeira, precisa ter no nosso restaurante”; ao observar o estoque pontuou “nossa o estoque parece um mercado”. Outras crianças também teceram comentários: Ester, por exemplo, quando viu a garçonete disse que aquela era ela - já que havia sido garçonete na

brincadeira - e Henrique salientou que o garçom era como um mordomo.

Na tentativa de sintetizar o que elas haviam apreendido do vídeo, iniciou-se o terceiro momento da intervenção, voltado à reconstituição das ações representativas de cada papel. Nesse momento, as pesquisadoras perguntavam para as crianças quais tinham sido os papéis apresentados no vídeo e construíram uma sequência de gestos referentes ao esquema geral das ações que envolviam cada um deles. O movimento realizado pelas pesquisadoras foi sempre o mesmo: (1) nomeava-se o papel e sua ação típica, (2) realizavam-se mímica/gestos referente a um sistema de ações relacionados ao papel e, então, (3) repetia-se a nomeação do que havia sido feito, com o intuito de sintetizar as ações e fixar o papel para as crianças. É importante pontuar que nesta atividade, não foi utilizado o apoio de nenhum objeto e que todas as ações buscaram ser realizadas de maneira histriônica, salientando as emoções. Ao todo, reconstituiu-se por meio de mímicas os papéis de pizzaiolo, cozinheiro, bartender, estoquista, fornecedores, garçons e clientes.

Em seguida, iniciou-se o quarto momento da intervenção. Nele, as pesquisadoras orientaram a elaboração de um novo desenho de restaurante e sugeriram que as crianças se esforçassem em desenhar o espaço, mas também as pessoas que estavam naquele lugar. Durante toda a execução da atividade, as crianças mostraram-se concentradas e conversavam umas com as outras sobre o desenho. Os desenhos ficaram da seguinte forma: Sabrina desenhou uma estátua, molho de tomate e uma mesa. Sara desenhou um espaço kids, um funcionário (que era ela mesma), uma pizza e um fogão. Henrique desenhou um forno, uma pizza, um pizzaiolo e um garçom. Lucas desenhou um pizzaiolo, um balcão, uma garçonete segurando, em suas palavras, “o negócio de fazer o pedido”, uma mãe e um filho numa cama elástica. Breno desenhou uma confeitaria com um bolo, um confeiteiro, uma bandeja e um sininho. Por fim, Ester desenhou um quadro extremamente parecido com o do restaurante do vídeo, um forno, um balcão, uma cozinha, mesas, cadeiras e o espaço kids. Os desenhos na íntegra encontram-se no Anexo D.

No quinto momento da intervenção, realizou-se uma nova roda de conversa em que, sob orientação das pesquisadoras, as crianças mostraram o desenho que haviam feito umas para as outras e compararam suas produções com imagens retiradas do vídeo que mostravam os espaços e papéis relativos ao restaurante. A cada imagem apresentada pelas pesquisadoras, as crianças voltavam o olhar para os desenhos que haviam feito, comparando um e outro.

#### **4.4.6 Sexta sessão**

Na sexta sessão, participaram Yasmin, Lucas, Ester, Julio, Sâmia, Antônio e Diogo.

A intervenção começou com uma roda de conversa que relembrava a sessão anterior. Como as crianças apresentaram dificuldade de retomar o que havia sido feito, as pesquisadoras as auxiliaram, mostrando as imagens do restaurante apresentado por meio do vídeo.

Diferentemente das outras sessões de brincadeira, ainda em roda, as pesquisadoras conduziram a divisão dos papéis com apoio das imagens. Colocando-as no chão, questionavam ao grupo quem queria representar cada papel e as crianças diziam “eu quero ser esse”, apontando para as imagens. Ao final, Julio disse que seria o pizzaiolo, Antônio, o cozinheiro, Lucas, o bartender, Yasmin, a cozinheira e Ester, a garçonete. O papel que nenhuma criança escolheu foi o de cliente, o que foi pontuado pela pesquisadora Marina. Nesse momento, Julio exclamou “eita, o restaurante vai ficar vazio!” e Ester deu uma solução: as pesquisadoras seriam as clientes. Vale pontuar que Diogo e Sâmia, embora tenham permanecido na roda, não interagiram com o grupo em momento algum, mesmo com os esforços da professora Isabel e da pesquisadora Marina, que se aproximou de ambas as crianças com as imagens, buscando construir uma relação delas com a atividade grupal.

Finalizada a roda, iniciou-se o segundo momento da intervenção. Este consistiu na realização da situação imaginária de transição, a qual ocorreu igual às demais sessões. O terceiro momento, por sua vez, iniciou-se com a disponibilização da caixa de objetos e a organização do restaurante lúdico. Novamente, foi possível observar que o momento de organização da brincadeira foi marcado por debates acerca da divisão de papéis e do argumento do jogo, de modo que as crianças pareciam se esquecer de organizar os objetos no espaço.

A única criança que tomou iniciativa em arrumar o restaurante foi Ester, a qual pegou um conjunto de cadeiras e começou a distribuí-las pela sala, como se fosse o salão do restaurante. Observando a amiga, e com ajuda das pesquisadoras, mais crianças se juntaram na tarefa: Lucas questionou se além das cadeiras, não deveriam colocar mesas no salão, pois sem elas “os clientes não iriam entender nada quando sentassem ali”. Além disso, o menino insistiu para que seus colegas olhassem a foto do restaurante e a copiassem durante a organização. Na cozinha, Yasmin organizou os objetos por categoria, agrupando as panelas, as pecinhas que representavam a comida e os papéis utilizados pelos garçons para anotarem os pedidos. Neste momento, Lucas se aproximou com um bloco de papéis vermelho, dizendo que aquele seria o fogão. Julio, por sua vez, circulou pela sala procurando um espaço para colocar alguns objetos que havia selecionado para montar a pizzeria e discutia com os colegas por não querer dividir este espaço com Antônio.

Após a finalização da organização do restaurante, deu-se início ao quarto momento da intervenção, caracterizado pela realização da brincadeira. A atividade foi composta por cinco rodadas, e o início e o término de cada uma foram marcados pela troca de papéis entre as crianças. A primeira rodada começou com Lucas chegando no restaurante e realizando os primeiros pedidos. Após o cliente ter sido servido, a brincadeira ficou “parada” por alguns instantes. Como havia apenas um cliente, tanto os cozinheiros, como os pizzaiolos e a garçonete ficaram sem ações. Observando isso, Ester solicitou que alguém se tornasse cliente e Julio acatou a sugestão da colega.

Assim, iniciou-se a segunda rodada de brincadeira, marcada por Julio chegando ao restaurante e sentando-se com Lucas, a convite do colega. Lucas e Julio comeram os pratos solicitados e, na cozinha, as crianças fingiam que cozinhavam. Como a brincadeira estava monótona, na terceira rodada, a pesquisadora Amanda se inseriu como cliente junto a Sâmia - sua filha -, a qual, todavia, logo abandonou a brincadeira. A pesquisadora sentou-se, então, com Lucas e Julio e iniciaram uma longa conversa. De início comentavam sobre como haviam se conhecido, e em seguida, se envolveram em um assunto sobre carros, no qual Lucas afirmou ter um carro de fórmula 1.

Enquanto os clientes interagiam à mesa, Yasmin e Antônio trabalhavam na cozinha. Yasmin passou um longo tempo realizando ações lúdicas típicas do ato de cozinhar, mas, em nenhum momento, utilizou o fogão (representado pelo bloco de folhas vermelho). Antônio, por sua vez, encaixava peças de montar até criar algo que se assemelhava a bolo ou pizza. Em alguns momentos, ele se dirigia à cozinha para folhear o livro de receitas, como se conferisse algum preparo e logo voltava a realizar ações de cozinhar. Durante toda a brincadeira, ambos observavam atentamente o que acontecia no salão. Mas, na cozinha, começou um problema: não havia mais ingredientes suficientes para cozinhar. Por isso, foi necessário solicitar o trabalho do fornecedor, o qual foi inserido pela pesquisadora Marina.

Depois de comer variados pratos, Lucas sugeriu que o tempo tivesse passado na brincadeira. A pesquisadora Amanda acatou a sugestão do menino: ao terminarem de comer, decidiram ir embora. Saindo do restaurante, as crianças levaram a pesquisadora no shopping. Todavia, no caminho, eles enfrentaram uma intercorrência: a gasolina do carro acabou, obrigando-os a parar no posto, antes de retornar ao restaurante.

Enquanto essa cena ocorria “fora” do estabelecimento, no restaurante, o enredo se encaminhou de modo reorganizá-lo para receber novos clientes depois. A pesquisadora Marina entrou na brincadeira como chefe de cozinha, dando modelos de ações para Antônio e Ester. Juntos, eles realizaram uma série de ações lúdicas: misturaram os ingredientes para

fazer a massa, enrolaram no formato de bolinha, abriram com um rolo para deixá-la fina e colocaram o recheio. Conforme realizavam essas ações, a pesquisadora pontuava: “abre a massa com força”, “enrola a massa com delicadeza”, “aquece o forno, mas cuidado para não se queimar”.

A quarta rodada da brincadeira, então, se iniciou com Yasmin tornando-se garçoneiro e Ester, a cozinheira. No início desta rodada, Lucas, Julio e Amanda retornaram ao restaurante. Yasmin, então, recebeu os clientes e sugeriu uma mesa, cumprindo seu papel. No entanto, Julio teve dificuldade para se sentar e permanecer no restaurante: o garoto muitas vezes saiu da mesa e se dirigiu ao lugar onde era o carro imaginário. A pesquisadora, então, interveio sugerindo que ele trocasse de papel, mas ele se recusou. Aos poucos, foi se desenvolvendo um segundo argumento entre Julio e Lucas: os meninos queriam abandonar o restaurante para andar repetidamente no carro. Em uma das saídas, Julio dirigiu tão rápido que o carro explodiu e, em seguida, Lucas fingiu que havia sido atropelado. As pesquisadoras, então, sugeriram que todas as crianças trocassem de papéis, o que inaugurou a quinta rodada da brincadeira.

Nela, Julio assumiu o papel de cozinheiro junto com a pesquisadora Amanda. Antônio e a pesquisadora Marina tornaram-se clientes. Ester, foi pizzaiola, enquanto Lucas e Yasmin foram garçons. Acordado os papéis, a brincadeira começou com a pesquisadora Marina e Antônio chegando ao restaurante. Antônio segurava uma boneca que representava sua filha. De modo geral, a brincadeira seguiu o caminho já esperado: Marina e Antônio solicitaram o cardápio, escolheram o prato, solicitaram aos garçons, esperaram a comida, comeram e foram embora. O que se destacou de diferente, foi a relação de Antônio com a boneca: segundo ele, o restaurante precisava ter música, pois sua filha gostava de dançar. Lucas e Yasmin atenderam o pedido do colega e Antônio fez como se sua filha dançasse até cansar.

Na cozinha, Julio cozinhou os pratos solicitados com ajuda da pesquisadora Amanda. Algumas vezes abandonou o restaurante, o que demandou da pesquisadora reforçar as responsabilidades do papel. A pesquisadora Amanda sugeriu, então, que cozinhassem um prato especial para os clientes. Conjuntamente, eles decidiram fazer guiozas: o prato foi levado por Yasmin, e informado aos clientes que era cortesia da casa. A pesquisadora Marina e Antônio se deliciaram com a comida e agradeceram pela experiência no restaurante. Em seguida, a brincadeira foi finalizada.

No quinto momento da intervenção, realizou-se a roda de conversa. De modo geral, as crianças lembraram-se com tranquilidade dos papéis que haviam interpretado, com exceção de Yasmin e Antônio que precisaram da ajuda dos colegas. Chama atenção o fato das crianças

dizerem que o que não gostaram no jogo foi não ter interpretado todos os papéis. Além disso, é interessante observar a resposta que deram para as pesquisadoras quando estas perguntaram sobre o que poderia ser diferente da próxima vez: todas as crianças acordaram que a próxima brincadeira deveria ter o tema “cidade”, em que estaria incluso não só o restaurante, mas também um hospital, um parque, corpo de bombeiros e polícia.

#### **4.4.7 Sétima sessão**

Na sétima sessão, participaram Julio, Rafael, Antônio, Yasmin, Sara, Henrique, Breno, Ester, Sabrina, Diogo e Juliano.

O primeiro momento da intervenção se iniciou com a reapresentação do vídeo da pizzaria, já que havia nesse dia crianças que ainda não tinham assistido. Durante a exibição do material, as pesquisadoras guiaram a atenção do grupo com perguntas como “quem apareceu agora?”, “o que essa pessoa faz no restaurante?”, “o que vocês mais gostaram que apareceu no vídeo?”. Em seguida, realizou-se o segundo momento, marcado pela situação lúdica de transição: todas as crianças saíram da sala e de mãos dadas passaram pelo bambolê.

O terceiro momento consistiu, portanto, na organização da brincadeira. Nele, novamente foram disponibilizados os objetos e as crianças, agitadas, escolheram os papéis que queriam interpretar. Foi apenas quando a pesquisadora Marina perguntou à turma como seria o restaurante, que o grupo começou a se movimentar em direção à organização do espaço lúdico. Para cumprir a tarefa, Sara pediu ajuda para Breno e Sabrina para organizar as mesas que fariam parte do balcão da cozinha. Observando a movimentação, Henrique e Antônio se juntaram a eles. Julio e Juliano também se uniram na tarefa, levantando juntos outra mesa para levá-la até a cozinha. Depois que o espaço lúdico estava organizado, as crianças distribuíram os papéis e, após uma longa discussão, decidiram com apoio das pesquisadoras, que Sabrina, Yasmin e Antônio seriam os clientes; Sara, Julio, Henrique e Ester seriam garçons; e, por fim, Breno e Rafael seriam os cozinheiros.

Organizado o espaço e distribuído os papéis, iniciou-se o quarto momento da intervenção, marcado pela brincadeira. É importante pontuar que esta foi uma sessão em que as crianças mudaram muitas vezes de papel, por isso, o enredo lúdico aconteceu em quatro “rodadas”, com o início e o fim de cada uma sendo demarcado pela troca de papel entre as crianças.

Na primeira e segunda rodada, as pesquisadoras não participaram do enredo. Embora cada criança assumisse um papel, as ações lúdicas desenvolvidas foram escassas, resumidas a solicitar os pedidos, cozinhar e realizar as entregas. Além disso, as crianças que eram clientes

pareciam não querer se manter no restaurante e, por isso, frequentemente faziam como se estivessem indo para suas casas, enquanto os cozinheiros e garçons ficavam parados. Por esse motivo, na terceira rodada, as pesquisadoras se inseriram no jogo. Assim, a pesquisadora Amanda e a pesquisadora Marina, juntamente com Rafael, Antônio, Sabrina, Yasmin e Julio tornaram-se clientes, enquanto Breno foi cozinheiro e Ester, Sara e Henrique, garçons.

As pesquisadoras inseriram-se no argumento buscando intervir na brincadeira de modo a incluir outras esferas da realidade para além do restaurante. Na mesa com Antônio e Rafael, por exemplo, a pesquisadora Marina falou sobre levar a boneca ao médico, perguntou sobre o cabeleireiro onde ela havia cortado o cabelo e perguntou sobre a escola, mas os meninos deram respostas curtas e passaram a maior parte do tempo entretidos com as bonecas. A pesquisadora Amanda, por sua vez, perguntou o que as crianças estavam fazendo antes de irem ao restaurante: Sabrina disse que estava na escola, Yasmin que tinha ido ao médico e ao dentista e Julio disse que estava tirando os dentes.

Assim como nas primeiras duas rodadas, os clientes pareciam não querer permanecer apenas no restaurante. Levantaram-se muitas vezes indo para outros espaços da sala, mas, ainda assim, sempre retornavam ao estabelecimento cobrando os seus pedidos. Outro ponto de destaque é o barulho da brincadeira: os clientes falavam alto e ao mesmo tempo em diversas ocasiões. Por isso, Ester, como garçone, algumas vezes reclamou do barulho, colocando as mãos nos ouvidos como forma de não se distrair e conseguir levar os pedidos à cozinha.

Talvez por esse motivo, na cozinha, o trabalho parecia ser estressante. Breno em diversos momentos ficou irritado com a quantidade de demandas recebidas e, assim, colocava a mão na cabeça dizendo com preocupação “são muitos pedidos!”. Quando as garçonetes se aproximavam informando o pedido da mesa, ele dizia com rispidez “tá bom, tá bom, já entendi” e começava a fazer que cozinhasse. Observando a quantidade de demandas, Henrique que começou a brincadeira como garçom, pediu à professora Isabel para ser o cozinheiro e ajudar Breno. A professora permitiu e, a partir daquele momento, os meninos passaram a atuar juntos na cozinha. Ester e Sara, por sua vez, ainda que ambas fossem garçonetes, não estabeleceram muitos diálogos: cada uma preocupava-se, predominantemente, com os próprios pedidos.

Após todos os pedidos terem sido entregues e os clientes se despedido dos trabalhadores do restaurante, iniciou-se a quarta rodada da brincadeira. Nela, Breno era cozinheiro, Sara e Sabrina, garçonetes. Todas as outras crianças e as pesquisadoras eram clientes. No entanto, depois de poucos minutos a cozinha ficou sem cozinheiro, já que Breno a abandonou para também se tornar cliente. Nesse momento, a brincadeira precisou ser

interrompida pelas pesquisadoras que reforçaram a regra de que para o restaurante funcionar, alguém precisaria assumir o papel de cozinheiro. Mesmo contrariado, para que a brincadeira não acabasse, Henrique se dispôs a assumir o papel junto da pesquisadora Marina.

No salão, as crianças que estavam no papel de cliente, solicitavam os pedidos, mas mostravam-se agitadas e um tanto insatisfeitas em assumirem apenas um papel. Embora a troca de papéis tenha acontecido com quase todas as crianças do grupo, é importante ressaltar Julio. Em geral, o menino executava poucas ações correspondentes ao papel que assumia: como cozinheiro, não realizou qualquer ação, nem sequer foi ao espaço que era a cozinha do restaurante lúdico. Apenas disse que seria cozinheiro, mas logo começou a executar ações do cliente, intercalando-as com as ações do motorista de ônibus. O garoto queixou-se à pesquisadora Marina que Sara, a qual tinha deixado de ser garçoneiro e se tornado cliente, deveria ser demitida e, logo em seguida, disse ser o “pobre” do restaurante. A pesquisadora Amanda o convidou para se sentar à mesa com os colegas, mas Julio saiu correndo, voltando a ser o motorista do ônibus.

Outra criança que chamou atenção foi Ester que, pela primeira vez em todo o experimento, foi cliente. Neste papel, executava as ações com bastante impaciência, gritava com rispidez para os garçons atendê-la e em um dado momento, junto com Breno, começou a jogar as comidas do pratinho e a bater na boneca que segurava. A professora Isabel então interveio e, assumindo o papel de garçoneiro, sugeriu uma cadeira confortável para a boneca e trouxe o pedido feito por Ester, tratando-a como sua cliente. Nesse contexto, a menina passou a tratar a boneca com cortesia.

A brincadeira foi finalizada com uma cena que envolveu todas as crianças: nela, Rafael colocou um rato de borracha no meio do restaurante. Yasmin, ao perceber o animal, começou a gritar espantada: “Um rato, um rato! Tem um rato no restaurante!”. As pesquisadoras e a professora Isabel subiram nas cadeiras, gritando. Todas as crianças, então, as imitaram gritando como se estivessem assustadas, mas assim que Rafael retirou o ratinho do salão, todas deram risada do acontecido.

Organizada a sala, as pesquisadoras formaram a roda, dando início ao último momento da intervenção. A partir da mediação de perguntas, foi lembrado o que havia acontecido na brincadeira. De modo geral, as crianças lembraram-se com tranquilidade de todos os papéis que haviam interpretado, mas quando alguma tinha dificuldade em recordar, os colegas prontamente a ajudavam. Quando foram questionadas sobre o que mais gostaram da brincadeira, todas destacaram a cena do rato como a mais marcante. Sobre o que não gostaram, Breno, Julio e Henrique destacaram momentos em que as crianças não agiram com

gentileza com suas filhas, as bonecas. Ao final, as crianças deram sugestões para a próxima brincadeira e Henrique, ao ouvir as sugestões dos colegas, sintetizou que o grupo poderia construir uma “cidade”.

#### **4.4.8 Oitava sessão**

Na oitava sessão, participaram Ester, Julio, Rafael, Yasmin, Henrique, Breno, Lucas, Sara, Sabrina e Diogo.

Como se tratava da última sessão realizada na escola, a intervenção começou com uma roda de conversa, em que as pesquisadoras relembrouam com as crianças cada uma das atividades realizadas: primeiro, narravam como havia sido a intervenção, e depois mostravam o resultado daquela atividade. Após relembrares todo o percurso de todas sessões, buscaram ajudar as crianças a construírem a brincadeira de “cidade” que haviam proposto no dia anterior sugerindo que pensassem conjuntamente o que gostariam que tivesse na brincadeira. Nesta conversa destacou-se o desejo de construir um salão de beleza, uma sorveteria, um restaurante, um consultório médico e um parquinho.

Em seguida, foi realizado o momento da situação lúdica de transição: todas as crianças saíram da sala e de mãos dadas passaram pelo bambolê indo em direção ao pátio, onde realizou-se o terceiro momento da intervenção: a organização do espaço. Em relação aos papéis, Sabrina e Sara escolheram ser cabeleireiras, Henrique o funcionário do parque, Breno, o artista, Julio e Yasmin, os médicos. Lucas, por sua vez, apesar de ter escolhido ser médico, não se manteve durante todo o enredo nesse papel. Já Rafael assumiu o papel de pai da boneca, mas apenas realizou algumas ações lúdicas. Diogo não participou, embora tenha circulado pelo espaço lúdico durante todo o período do jogo. As pesquisadoras e a professora Isabel, por sua vez, inseriram-se na brincadeira de forma a assumir papéis secundários, a depender das necessidades colocadas: ora eram as pacientes, ora as clientes do restaurante e do salão, ora frequentadoras do parque.

De modo geral, foi a partir da definição dos papéis que as crianças se distribuíram para organizar os espaços. O hospital e salão de beleza foram organizados desde o início pelas crianças que haviam escolhido serem os médicos e cabeleireiros, respectivamente. Esse momento foi combinado com algumas cenas incipientes de brincadeira que começaram a se desenvolver antes mesmo que elas tivessem terminado de organizar o espaço lúdico. O restaurante, o parque e a casa, por sua vez, foram espaços que só se organizaram efetivamente quando o enredo lúdico já estava desenvolvido. Ao contrário das sessões anteriores, nesta, houve apenas uma rodada de brincadeira, uma vez que as crianças permaneceram nos mesmos

papéis.

A brincadeira - quarto momento da intervenção - iniciou quando a filha da pesquisadora Marina, machucou-se durante um baile em que dançava com suas amigas, as outras bonecas, que eram filhas de Rafael. A pesquisadora decidiu ir ao hospital, no qual sua filha foi examinada pelos médicos Yasmin, Julio e Lucas, que concordaram sobre a necessidade dela ser internada. Logo em seguida, a pesquisadora Amanda também se machucou, demandando suporte dos médicos. Estes a atenderam e após realizarem os curativos, foram convidados pelas pesquisadoras para irem almoçar no restaurante em que Ester trabalhava. Yasmin, no entanto, aceitou ir com a condição de que levasse também seus pacientes, afirmando que seus colegas não saberiam cuidar de forma adequada.

No restaurante, Ester abriu somente após insistência de Marina. A pesquisadora, enquanto aguardava seus pedidos, reparou que Breno, o qual desenhava com um giz, não estava inserido na brincadeira e o introduziu no papel de artista do restaurante. Já Amanda, Yasmin e Lucas não conseguiram realizar os seus pedidos, pois Ester se recusava aceitar ajuda no preparo dos pratos. Como eles tinham horário no cabeleireiro, decidiram ir embora antes mesmo de comerem.

A pesquisadora Amanda chegou ao salão de beleza acompanhada de Yasmin. Pouco depois, Marina trouxe sua filha para também ser atendida. As meninas seguiram a rotina típica do salão: perguntaram quem seria a primeira a ser atendida, lavaram o cabelo das clientes, aplicaram creme, pentearam e pintaram os cabelos de rosa. Durante todo o processo, perguntaram constantemente se as clientes estavam gostando e mostravam grande responsabilidade: quando Lucas chegou ao salão de beleza convidando todos para irem ao seu aniversário, por exemplo, as cabeleireiras disseram que não poderiam ir, pois precisavam trabalhar. O mesmo, foi dito por Yasmin: ela não poderia aceitar o convite porque tinha que cuidar de seus pacientes.

Enquanto os clientes estavam no salão de beleza, outra cena interessante ocorreu envolvendo Julio. Desde que Amanda e Yasmin saíram do hospital, o menino havia circulado pela cidade, como se estivesse dirigindo um carro. Ao se aproximar do salão, ele simulou a perda de controle do veículo e caiu no chão, permanecendo imóvel. Yasmin, que estava no cabeleireiro com sua maleta de médico, levantou-se impaciente, colocou a mão na cintura e balançou a cabeça negativamente, como se estivesse repreendendo o amigo por estar no chão. Julio ficou imóvel enquanto Yasmin exclamava: “Levanta daí!”. A pesquisadora Amanda sugeriu que Yasmin fizesse os primeiros socorros, já que era médica. A menina então retirou cuidadosamente os itens da maleta, escolhendo os necessários para o atendimento e atendeu o

colega. Logo em seguida, a professora Isabel o convidou para ir ao restaurante e o menino aceitou.

Saindo do cabeleireiro, a pesquisadora Marina foi ao hospital, onde tinha uma consulta marcada para sua filha. No entanto, ao chegar, não havia ninguém para atendê-la, e após algum tempo, a médica Yasmin e a pesquisadora Amanda retornaram ao hospital em um ônibus dirigido por Breno. Ao perceber que havia pacientes esperando, Yasmin correu para atender a pesquisadora Marina. Em seguida, uma cena de emergência envolvendo a filha de Rafael ocorreu: foram encontrados caracóis na barriga de sua filha, levando os médicos a agirem com rapidez.

Passada a correria da cirurgia, a pesquisadora Amanda se lembrou do aniversário de Lucas e convidou novamente todos a participarem. Lucas sugeriu que fossem de Uber, mas logo Breno se aproximou com o ônibus, levando Lucas, Amanda, Marina e Yasmin para o restaurante. Nele, já estavam presentes a professora Isabel, Julio e Henrique. Todos se juntaram em uma grande mesa e Amanda, então, se lembrou que estavam faltando as meninas que trabalhavam no salão e decidiu ligar para elas. Sabrina e Sara, fecharam o salão de beleza temporariamente e foram ao restaurante.

Terminado o aniversário de Lucas no restaurante, as crianças se espalharam pela cidade novamente. No parque, a pesquisadora Marina, acompanhada de sua filha e Lucas foram brincar. Lucas inventou que estavam em uma monta-russa da realidade virtual. Os dois gritavam com medo e, em seguida, riam da experiência. Em um dado momento, a pesquisadora Marina fingiu cair e ralar seu cotovelo e Lucas recomendou que ela fosse ao médico fazer um curativo. No momento em que Marina se dirigia ao hospital, a pesquisadora Amanda, Breno e Henrique chegaram ao parque para realizarem uma oficina artística, embelezando o espaço. Eles desenharam no chão do parque um circo e uma casa.

Após trabalharem pintando algumas obras, o trio se aproximou do salão de beleza, dizendo que gostariam de pintar o cabelo novamente, pois a tinta que elas haviam passado, tinha escorrido pelo rosto durante a brincadeira e agora todos eles estavam com o rosto colorido. As meninas, dentro da casinha com as janelas e porta fechadas, informaram que o salão já estava fechado, mas a pesquisadora insistiu para ser atendida. Sara e Sabrina decidiram reabrir o salão, realizando novamente as ações de lavar, pentear e pintar o cabelo dos amigos. Com os cabelos prontos, Henrique chamou a atenção dos colegas, lembrando que já era quase meia-noite e os estabelecimentos da cidade precisavam fechar.

O espaço da casa se organizou, assim, a partir da necessidade de dormir. Breno sugeriu que ele, Lucas, Henrique e a pesquisadora Amanda fingissem ser uma família. Assim,

combinaram que seriam os filhos e a pesquisadora seria a mãe. Amanda começou a preparar o jantar e fingia mexer panelas imaginárias. Todos se sentaram à mesa para comer macarrão e compartilhar as experiências do dia, Henrique, por exemplo, contou que havia machucado o pé no trabalho. Os meninos riam e faziam gestos exagerados, como se devorasse a comida e diziam “está muito gostoso!”. Finalizado o jantar, eles, então, simularam que estavam dormindo, mas o sono durou apenas alguns segundos, até que Breno exclamou: 'Cocoricó!' Todos se levantaram rapidamente, afirmando que precisavam ir para o trabalho.

A pesquisadora Amanda, Lucas e Breno decidiram abrir o restaurante, já que Ester o havia abandonado - naquele momento era a mãe e levava sua filha ao hospital. No contexto do restaurante, Amanda virou a garçonete, Lucas, o cozinheiro e Breno continuou sendo o artista. Para chamar a atenção dos colegas, Amanda gritou “pessoal, o restaurante abriu!!!”, Lucas complementou “várias promoções gostosas!!!!” e Breno disse “só tem comida saborosa!!!!”. O restante das crianças comemorou. Yasmin, Julio, Rafael e Marina se dirigiram ao restaurante.

Como a filha de Marina estava no parque, ela precisava comer rápido e, por isso, questionou se eles faziam comida para viagem. Lucas, que havia se tornado cozinheiro, afirmou que não e a pesquisadora Amanda complementou: “aqui temos uma experiência bem diferente. Por isso precisa comer no restaurante. Temos um artista que faz umas artes bem legais, você não quer participar?”. Marina decidiu ficar e sentar, olhou o cardápio e escolheu seu prato. Passado um tempo, Henrique, que trabalhava no parque, foi até o restaurante, levando as filhas da pesquisadora. Em seguida, Breno trouxe um giz para a bebê brincar e propôs que jogassem juntos o “jogo da velha”.

No entanto, dado o horário, a brincadeira teve que ser finalizada. No último momento da sessão, as pesquisadoras realizaram a roda de conversa em que se despediram das crianças e relembrou os papéis e o argumento da brincadeira.

## 5 ANÁLISE DO EXPERIMENTO EDUCACIONAL À LUZ DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEÚDO DA BRINCADEIRA

A análise dos dados compreendeu as seguintes etapas: primeiro, transcreveram-se na íntegra as sessões, depois elas foram divididas em cenas e, por fim, foram organizadas de acordo com a identificação da mediação pedagógica predominante. Nesse movimento, reconheceu-se que, na intervenção pedagógica, existem objetivos do professor voltados a desenvolver a brincadeira de papéis. Da identificação desses objetivos, emergiram seis categorias e, em cada uma delas, foram identificadas ações que a concretizam, como se vê na tabela a seguir:

Tabela 2 - Categorias de análise e ações pedagógicas

| <b>Categoria</b>                                             | <b>Ações pedagógicas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categoria 1.<br>Envolvimento com o tema da brincadeira       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar as crianças em função do tema;</li> <li>• Apresentar e relembrar elementos típicos da prática social.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                               |
| Categoria 2.<br>Organização da brincadeira coletiva          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar e complexificar a organização dos espaços e objetos;</li> <li>• Orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação.</li> </ul>                                                                                                                                           |
| Categoria 3.<br>Desenvolvimento do simbolismo na brincadeira | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir uma situação lúdica de transição;</li> <li>• Realizar substituição de objetos;</li> <li>• Construir com as crianças objetos necessários para a brincadeira.</li> </ul>                                                                                                                                                         |
| Categoria 4.<br>Desenvolvimento do papel lúdico              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprimir emoções na realização das ações do papel;</li> <li>• Evidenciar/Relembrar as regras de conduta do papel;</li> <li>• Diversificar as ações de protagonização;</li> <li>• Atribuir um papel à criança quando ela não o está interpretando.</li> </ul>                                                                             |
| Categoria 5.<br>Desenvolvimento do enredo lúdico             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar o argumento promovendo/evidenciando a interdependência entre os papéis;</li> <li>• Inserir problemas na situação imaginária;</li> <li>• Ampliar/Articular as atividades sociais reconstituídas na brincadeira;</li> <li>• Aderir/Operacionalizar a ideia proposta de continuidade do enredo sugerida pelas crianças.</li> </ul> |
| Categoria 6. Reflexão coletiva sobre a brincadeira           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar o conteúdo da brincadeira, possibilitando que as crianças imprimam opiniões sobre a atividade grupal;</li> <li>• Mobilizar propostas do grupo para a próxima brincadeira.</li> </ul>                                                                                                                                           |

Na exposição da análise, realizou-se o seguinte movimento: primeiro, explicou-se o sentido da categoria e, depois, identificaram-se as ações pedagógicas responsáveis pelo desenvolvimento da atividade das crianças. Em seguida, cada uma das ações foram

analisadas, a partir de atas representativas. Cada ata recebeu uma nomenclatura que se refere a sessão e a cena em que ocorreu, por exemplo, S2C3 refere-se à cena 3 que ocorreu na sessão 2. Vale salientar que, apesar das ações terem sido explicitadas separadamente, elas devem ser lidas na relação umas com as outras, já que o desenvolvimento da atividade lúdica mostra-se como produto do conjunto das ações educativas realizadas pelos adultos.

### 5.1 Categoria 1: Envolvimento com o tema da brincadeira

A categoria “*envolvimento com o tema da brincadeira*” diz respeito ao conjunto de ações do professor voltadas a favorecer que as crianças se aprofundem no tema e, conseqüentemente, no conteúdo da brincadeira. No experimento educacional, isso se traduziu, sobretudo, em intervenções que possibilitaram ao grupo se apropriar da esfera do trabalho e das relações humanas presentes no interior do restaurante.

Vigotski (2018, p. 23) destaca que a atividade criadora da criança se “constrói com materiais hauridos da realidade”, ou seja, depende da riqueza e da diversidade de experiências e conhecimentos de que a criança dispõe. No caso específico da brincadeira, Elkonin (2019) afirma que a sua “matéria-prima” corresponde ao conhecimento que a criança possui especificamente *sobre a esfera das relações humanas*. Como foi dito no capítulo 3, é a partir da compreensão sobre o que as pessoas fazem, como trabalham e que relações estabelecem entre si que a brincadeira se torna possível. Contudo, é importante frisar que essa apropriação não ocorre de forma abstrata: ela sempre parte de um campo específico da realidade, de um recorte temático. Justamente por isso, a primeira grande questão que orienta o brincar é: *vamos brincar de quê?*

Embora o conhecimento sobre o tema oriente as crianças na atividade lúdica, o autor (Elkonin, 2019) destaca que o papel assumido no jogo não corresponde às características particulares de uma pessoa específica ou à imitação de uma atividade concreta que a criança teve contato. Na verdade, o que ocorre é a reconstituição *generalizada* da conduta humana e de suas atividades. Nesse processo, as crianças mobilizam conhecimentos de diferentes temas e relações sociais, combinando-os e abstraindo deles traços essenciais para construir a brincadeira. Por isso, não se espera que a criança se torne “especialista” em um tema, mas que seus conhecimentos favoreçam uma percepção generalizada, enriquecendo o conteúdo da brincadeira e ampliando suas possibilidades criadoras.

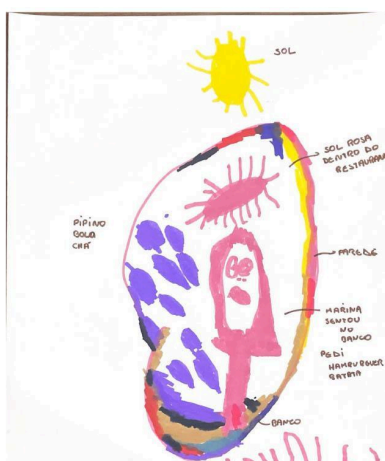
No caso do experimento educacional realizado nesta pesquisa, constatou-se que as crianças possuíam pouco conhecimento sobre o tema. Para ilustrar o cenário existente antes

do início da intervenção, realizou-se uma análise geral dos desenhos elaborados pelas crianças sobre o restaurante.

Nestes desenhos, os principais elementos que apareceram foram mesas, cadeiras e algumas comidas (como sopa de pedras, pepino, bolo de aniversário, hambúrguer e batata frita). Além disso, em sua maioria, contavam com um espaço externo (demarcado por um sol e uma paisagem) e um espaço interno (representado por uma lâmpada e os demais elementos do restaurante). Quanto aos papéis, as crianças desenharam ou elas mesmas ou as pesquisadoras, retratando-as como pessoas que estavam comendo ou sentadas no restaurante.

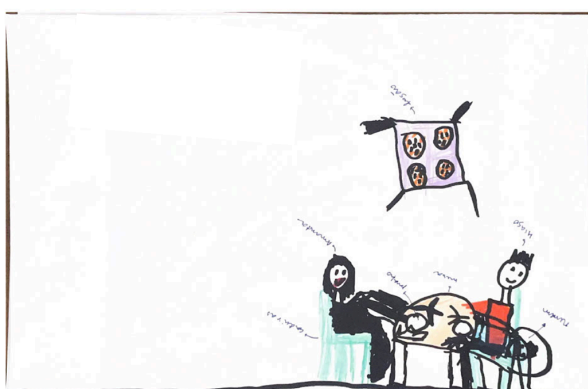
A seguir, são apresentados dois desses desenhos que evidenciam a forma como esses elementos foram organizados, o primeiro elaborado por Sabrina e o segundo por Henrique:

**Figura 1 - Primeiro desenho do restaurante de Sabrina**



Fonte: Produzido por Sabrina na sessão 1.

**Figura 2 - Primeiro desenho do restaurante de Henrique**



Fonte: Produzido por Henrique na sessão 1.

No desenho de Sabrina, na parte de fora do restaurante, está desenhado um sol. Dentro dele, a pesquisadora Marina está sentada em um banco, esperando por um pedido de hambúrguer e batata. Ao lado, há várias bolinhas que representam pepino, bolo e chá. Henrique, por sua vez, desenhou uma mesa com duas cadeiras. Na mesa estão dois pratos. Em uma cadeira está sentada a pesquisadora Amanda e de frente para ela está sentado Henrique. Além disso, na parte superior da folha encontra-se um fogão.

Com base nos desenhos, é possível afirmar que, embora as crianças tenham representado elementos de um restaurante, elas tiveram dificuldades de retratar alguns espaços, como a cozinha, e não desenharam os papéis sociais típicos. Após quatro intervenções, na quinta sessão, foi novamente solicitado que as crianças representassem o restaurante. A seguir são apresentados os desenhos destas mesmas crianças:

**Figura 3 - Segundo desenho do restaurante de Sabrina**



Fonte: Produzido por Sabrina, durante a sessão 5.

**Figura 4 - Segundo desenho do restaurante de Henrique**



Fonte: Produzido por Henrique, durante a sessão 5.

Sabrina relatou que havia representado um pizzaiolo, um cozinheiro e um cliente - que depois foi transformado em uma estátua - simbolizados pelas três figuras humanas. Segundo sua explicação, o pizzaiolo estava preparando a pizza, utilizando uma pá para colocá-la no forno, localizado à esquerda da figura. Na parte inferior, o cozinheiro aparecia preparando o molho, enquanto à direita o cliente aguardava o prato. No desenho de Henrique foi desenhado um garçom carregando uma bandeja, a caminho de entregar os pedidos aos clientes, e um pizzaiolo, o qual foi representado colocando a pizza para assar.

Os desenhos, não apenas dessas crianças, mas do grupo de maneira geral, ainda que apresentassem limitações na representação da realidade, passaram a evidenciar os papéis, suas ações características e as relações estabelecidas entre eles. Em outras palavras, para além da reprodução de aspectos exteriores, as crianças passaram a representar, por meio dos desenhos, as relações internas próprias da atividade do restaurante. Essas diferenças ilustram que o conhecimento que elas tinham da temática se complexificou. *Mas como se deu esse processo?*

A análise desta categoria permitiu apontar que duas ações foram responsáveis no experimento por permitir tal desenvolvimento, sendo elas:

1. Mobilizar as crianças em função do tema;
2. Apresentar e relembrar elementos típicos da prática social.

Quanto às circunstâncias em que estas ações foram realizadas, é possível afirmar que ocorreram fora da brincadeira, a partir de um planejamento prévio realizado pelas pesquisadoras. A seguir, serão analisadas cada uma das ações anteriormente mencionadas, abordando, inicialmente, como é possível criar nas crianças a necessidade de brincar do tema sugerido e, em seguida, de que forma o professor pode favorecer a apropriação da temática, contribuindo para a complexificação do jogo.

### **5.1.1 Mobilizar as crianças em função do tema**

A ação de “*mobilizar as crianças em função do tema*” refere-se às intervenções do professor voltadas a contextualizar o grupo infantil, produzindo o interesse na temática proposta. No caso deste experimento, como se tratava de um tema pouco conhecido pelas crianças, foi necessário, antes de iniciar a brincadeira, realizar ações que as aproximassem desse campo da realidade, de modo que pudessem *aceitar* e se *engajar* na proposta apresentada pelas pesquisadoras.

**S1C1**

A professora Isabel organizou as crianças em roda e as pesquisadoras convidaram-nas para participarem do experimento. A primeira ação realizada foi a leitura da história “Sopa de Pedras”. Durante a contação, as crianças, com exceção de Juliano e Sâmia, permaneceram sentadas em silêncio, olhando fixamente para a pesquisadora e para os objetos por ela utilizados. No geral, houve poucos momentos de dispersão.

Após a leitura, na roda de conversa, as pesquisadoras realizaram perguntas acerca do conteúdo da história. As crianças destacaram como traço central do livro a sopa de pedras. As pesquisadoras, então, introduziram o problema planejado: haviam comido a sopa de pedras em um lugar especial, representado pela imagem de uma fachada de restaurante (Anexo A), mas não se lembravam como era seu interior. Então, convidaram as crianças para realizarem um desenho individual que revelasse como achavam que era esse estabelecimento, como ilustra a seguir:

Pesq. Marina (*mostrando a imagem*): Eu, a Amanda e Agnes comemos a sopa de pedras em lugar muito especial. Alguém sabe me dizer que lugar é esse?

*A maioria das crianças balança a cabeça negativamente.*

Sabrina, Ester e Yasmin (*dizem juntas*): A casa da velha!

Henrique: Eu sei o que é, mas não lembro o nome.

Sabrina: É um restaurante

Henrique: É isso que eu ia falar.

Pesq. Marina: Vocês acertaram! Foi em um restaurante. Alguém já foi em um restaurante?

Henrique: Eu já!

Antônio: Eu também!

Pesq. Amanda: Você já foi Antônio?

*Antônio balança a cabeça negativamente.*

Pesq. Marina: Como é um restaurante?

Sabrina: Tem muitas comidas lá dentro.

Henrique: Tem suco.

Sabrina: Batata frita.

Pesq. Marina: Então tem vários tipos de comida. Como é o espaço do restaurante?

Ester: Tem mesas.

Henrique: É grande.

Ester: Tem cadeiras e tempero. E a gente pede uma coisa para a gente comer.

Pesq. Marina: Onde que ficam as carnes, temperos? Onde guarda os pratos e tem o fogão?

Ester: Na cozinha.

Pesq. Marina: Quem trabalha lá?

Sabrina e Ester: O moço e a moça.

Pesq. Marina: Quem são eles? São professores?

Ester: Não, é cozinheiro.

Sabrina: Tem a moça que frita a batata frita.

Pesq. Marina: O que as pessoas fazem em um restaurante?

Henrique: Vão comer e fazer aniversário.

Pesq. Marina: Vamos desenhar, então, como é dentro deste lugar?

*Crianças dizem que sim.*

Yasmin (*balançando a cabeça negativamente*): Eu não sei desenhar mesa e cadeira.

Pesq. Marina: Mas não tem problema, desenha do jeito que você sabe.

Yasmin: Tá bom, vou desenhar um monte de coisa!

Ester (*para si mesma*): Mesa, cadeira, mesa, cadeira...

**S4C26**

*Após a brincadeira, crianças sentam-se em roda para conversarem sobre o que aconteceu.*

Pesq. Amanda: Sabe um lugar que ficou bagunçado? Nosso estoque. Nosso estoque uma hora era num lugar, outra hora era em outro.

Pesq. Marina: Alguém trouxe comida para esse estoque?

Breno: Você!

Sara: Eu pedi para o Lucas ir no mercado.

Pesq. Amanda: O Lucas recebeu várias vezes os pedidos. Chegou maçã, lembra?

Pesq. Marina: Rafael também ajudou a pegar as maçãs, né? Assinou até! Quem será que traz essas comidas em um restaurante de verdade?

Sara: Um caminhão.

Pesq. Amanda: De onde será que esse caminhão vem?

Rafael: Caminhão de frutas.

Breno: Professora, você esqueceu de mostrar o vídeo!

Pesq. Marina: É verdade, a gente falou que ia mostrar um vídeo. Precisamos aprender como funciona um restaurante de verdade. Mas aí, a gente acabou abrindo o restaurante antes, mas na semana que vem a gente vai descobrir quem trabalha lá. Será que está faltando alguém no nosso restaurante? Como será que é a cozinha desse restaurante?

Breno: Está faltando a faxineira.

Pesq. Marina: É verdade, vocês tinham falado bastante da faxineira.

Pesq. Amanda: É verdade, teve bagunça várias vezes e não tinha ninguém para limpar.

Lucas: Faltou também o homem lá no estoque.

Pesq. Marina: Então, será que tem um estoque no restaurante? Quem será que cuida desse estoque?

Sabrina: Eu acho que é o moço que trabalha lá.

Pesq. Marina: Então será que tem um moço que trabalha arrumando o estoque? A gente vai poder descobrir quem são as pessoas e o que elas fazem. Vamos nos atentar muito a cozinha para ver se a cozinha é bagunçada, se tem sujeira, se o fogão muda de lugar.

Pesq. Amanda: Se manda o fogão para os clientes.

Sara: O Lucas que mandou.

Pesq. Marina: Se tem torta queimada.

Lucas: A Sara que queimou.

Pesq. Marina: Será que eles trabalham juntos ou eles brigam o tempo todo?

No experimento, o tema “restaurante” foi introduzido às crianças fora da brincadeira, por meio da leitura mediada da história “Sopa de Pedras”, de Ana Maria Machado. Embora não trate diretamente de um restaurante, a narrativa insere o grupo no universo do preparo de alimentos e da alimentação compartilhada. O livro apresenta a história de Pedro Malasartes, um rapaz faminto que, ao enganar uma senhora relutante em ajudá-lo, a convence a preparar uma sopa de pedras. Movida pela curiosidade de saber se aquela sopa inusitada ficaria saborosa, ele persuade a senhora a acrescentar ingredientes como cebola, cenoura, tempero e outros vegetais, até que a sopa se tornasse realmente um prato delicioso - enquanto a pedra ao final é descartada.

A introdução da temática da brincadeira por meio de um livro dialoga com a perspectiva de Fleer (2019). A autora propõe que o livro infantil pode funcionar como uma “porta de entrada” para a brincadeira entre crianças e adultos, uma vez que os personagens e a narrativa podem “inspirar” a criação de uma situação imaginária compartilhada, a criação de situações-problema e a apropriação de novos conhecimentos.

Tomando essas ideias como referência - sem seguir rigorosamente o modelo proposto por Fleer (2019) -, na cena S1C1, observa-se que, após a leitura do livro, foi introduzido um

problema: “as pesquisadoras haviam comido a sopa de pedras em um lugar especial, mas não se lembravam como era seu interior”. Em seguida, as crianças foram convidadas a desenhar como imaginavam ser esse estabelecimento. Esta forma de introduzir o tema, a partir de elementos lúdicos – como a sopa de pedras e a situação-problema – ajudou a conferir uma lógica, ou ainda, atribuir um sentido às ações pedagógicas subsequentes. É como se a “narrativa”, portanto, funcionasse como um *eixo organizador* das ações pedagógicas propostas.

Todavia, nessa primeira intervenção, apesar da tentativa de contextualizar a aproximação ao tema e mobilizá-las em sua direção, o convite realizado na sessão seguinte para brincar de restaurante ainda manteve um certo “caráter arbitrário”, uma vez que brincar dessa temática ainda não era uma necessidade *das crianças*, mas sim uma sugestão *das pesquisadoras*.

Pode-se argumentar que uma alternativa para isso seria realizar aproximações sucessivas ao tema por meio de diferentes instrumentos culturais – como músicas, filmes ou novas histórias – *antes* de propor a brincadeira. No entanto, o experimento evidenciou que apenas após a primeira experiência lúdica, ainda que desorganizada, surgiram *novas necessidades* de compreender como funcionava um restaurante. Isso porque, ao brincar, as pesquisadoras puderam se amparar no próprio argumento lúdico para contextualizar outras intervenções.

Por exemplo, na cena S4C6, ao retomar os desafios provocados pela introdução de um estoque e a necessidade de alguém para organizar esse espaço, surgiram também a necessidade de conhecer melhor o funcionamento de um restaurante real. Inclusive a fala de Breno, nesta mesma cena, lembrando as pesquisadoras que ainda não haviam assistido ao vídeo previamente mencionado, revela que o interesse de se aprofundar no tema começou a partir das próprias crianças.

Reconhecendo esse aspecto, as pesquisadoras passaram a repetir em todas as sessões o mesmo movimento: recordavam o que havia acontecido na brincadeira, problematizando como ela poderia se tornar mais complexa e, assim, justificavam a nova atividade. Esse processo encontra respaldo teórico na defesa de Elkonin (2019) que compreende a brincadeira como criadora de novas necessidades e motivos. O autor diz:

Claro que outras formas de atividade são igualmente propícias à formação dessas novas necessidades, mas em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo (Elkonin, 2019, p. 406)

É evidente que a criação de vínculos com a temática pode ocorrer de diferentes maneiras, configurando-se como um processo artesanal de aproximar a criança a um mundo que ela talvez não tenha acesso. Contudo, os dados do experimento sugerem que é a brincadeira, na idade pré-escolar, a atividade que melhor mobiliza afetivamente a criança para conhecer a esfera das relações humanas. Por isso, é importante que o professor não se esquive de propor a brincadeira, pois parece ser por meio dela, que torna-se possível conferir fundamento a intervenções outras como o vídeo, os desenhos, as mímicas, a elaboração do cardápio e a apresentação do livro de receitas. A brincadeira, portanto, não precisa ser sempre previamente contextualizada, mas pode ela mesma contextualizar novas atividades.

Feitas essas considerações, ainda resta analisar e discutir sobre outro desafio do professor, vivenciado também no experimento pelas pesquisadoras. Para possibilitar que as crianças se relacionem com o tema, para além de mobilizá-las afetivamente, criando interesse na temática, é preciso complexificar esse vínculo, fornecendo os conhecimentos necessários para que a brincadeira se enriqueça. O próximo tópico se dedica a esse aspecto.

### **5.1.2 Apresentar e relembrar elementos típicos da prática social**

Além de aproximar as crianças do tema proposto pelas pesquisadoras e criar um vínculo afetivo com ele, brincar exige que elas conheçam o mundo. Isso porque são esses conhecimentos que servem como matéria-prima para a brincadeira - sem eles, não há o que representar. Por isso, ao “apresentar e relembrar elementos típicos da prática social”, as pesquisadoras buscaram sintetizar as ações e relações referentes aos papéis sociais, utilizando para isso diversos instrumentos, como será apresentado a seguir:

#### **S3C3**

O terceiro momento da intervenção se iniciou com a apresentação do livro de receitas. Com o apoio de alguns livros, a pesquisadora Marina destacou para o grupo como naquele tipo de material estão guardadas receitas que orientam o processo de preparar uma refeição. Destacou também que embora os livros possam agrupar receitas muito diferentes entre si, neles há uma regularidade: estão sempre descritos os ingredientes necessários, o modo de preparo, o tempo de cozimento e uma imagem que revela o resultado esperado. Durante esse momento, as crianças prestaram atenção no que estava sendo dito e manusearam os livros que lhes foram disponibilizados.

Passado alguns instantes, a pesquisadora convidou o grupo para preparar uma receita de brigadeiro “de mentirinha”. Apenas com o apoio do livro de receitas, a pesquisadora Marina destacou os ingredientes necessários para preparar o brigadeiro e fazendo como se estivesse lendo a receita, solicitou que as crianças pegassem os ingredientes de brincadeira. Todas as crianças ficaram empolgadas, mas foi somente depois que Sara e Lucas fingiram que estavam pegando os ingredientes que o restante do grupo começou a realizar as ações lúdicas, imitando os colegas.

A cada nova ação da pesquisadora, que “se orientava” pelo livro, as crianças a imitavam: pegavam os ingredientes, ligavam o fogão, colocavam a manteiga, o chocolate e o leite condensado, mexiam e provavam o resultado. Para complexificar a situação imaginária, a pesquisadora Marina realizou mediações que buscavam dar um sentido histriônico para as ações. Quando Sabrina, por exemplo, fez como se estivesse jogando os ingredientes na panela, a pesquisadora apontou: “Sabrina, cuidado! Vai cair tudo para fora da panela!” ou quando percebeu que Maria não estava participando, disse: “Maria, vai queimar a manteiga, tem que mexer! Mexe, mexe, mexe!”.

### S5C3

O terceiro momento da quinta sessão se voltou à reconstituição das ações representativas de cada papel. Assim, as pesquisadoras perguntaram para as crianças quais tinham sido os papéis apresentados no vídeo e construíram uma sequência de gestos referentes ao esquema geral das ações que envolviam cada um deles. O movimento realizado pelas pesquisadoras foi sempre o mesmo: (1) nomeava-se o papel e sua ação típica, (2) realizavam-se mímica/gestos referente a um sistema de ações relacionados ao papel e, então, (3) repetia-se a nomeação do que havia sido feito, com o intuito de sintetizar as ações e fixar o papel para as crianças. É importante pontuar que nesta atividade, não foi utilizado o apoio de nenhum objeto e que todas as ações buscaram ser realizadas de maneira histriônica, salientando as emoções relacionadas. A seguir ilustra-se em forma de ata um dos papéis apresentados, o pizzaiolo:

*As pesquisadoras inserem o papel de “pizzaiolo”. As ações destacadas foram: acender o forno, preparar a massa, abrir a massa, recheá-la e colocá-la para assar.*

Pesq. Marina: Quem apareceu primeiro no vídeo? Ele acendeu o forno, depois fez a pizza.

Sara: Eu não lembro o nome, mas eu sei.

Pesq. Marina: O pizzaiolo!

Pesq. Amanda: Pizzaiolo faz a pizza, lembra? Vamos fazer igual ele? Qual a primeira coisa que o pizzaiolo faz?

Breno: A massa.

Sara: Ele coloca a madeira.

Pesq. Marina: Vamos lá, cada um cria o seu forno

*Cada criança aponta para um espaço imaginário, afirmando que a quem pertence cada espaço.*

Pesq. Amanda (*gesticulando como se estivesse acendendo o forno*): finge que pega a madeira e coloca no forno. As crianças imitam.

Pesq. Marina: Vocês estão colocando com a mão? Era com a mão que ele colocava?

Sara: Eu não.

Pesq. Marina: Vamos pegar a pá.

Lucas: Peguei a pá.

Breno: Eu já coloquei cinco.

*Pesq. Amanda faz como se acendesse um isqueiro dizendo “tsi tsi tsi” e as crianças imitam o gesto e o som.*

Lucas: Tem que pegar o papel!

Pesq. Marina: Verdade o papel, já estava quase me esquecendo.

Pesq. Amanda: *Tsi, tsi, tsi.* Coloca lá no forno com cuidado em, que está quente.

Ester: Tem que colocar com a pá.

Pesq. Marina (*dando alguns passos para trás*): Não chega muito perto, senão vocês vão se queimar.

*Sabrina é a única que faz os movimentos rápidos: finge que joga o papel e chacoalha as mãos. Parece ter dificuldade de seguir cada um dos gestos.*

Pesq. Amanda: Agora o forno está quentinho, mas falta fazer a massa da pizza. Tem que pegar o fermento, a farinha e o sal...

*Amanda finge que coloca cada um dos ingredientes em uma panela com delicadeza. As crianças imitam.*

Sara: Sal???

Pesq. Marina: Não põe muito, se não vai ficar salgada.

Pesq. Amanda (*fazendo movimentos circulares com agilidade*): Mexe, mexe, mexe, mexe. Acho que deu o ponto! A minha deu e a de vocês?

Crianças: A minha deu! A minha deu!

Pesq. Amanda: Vamos pegar a massa para fazer aquela bolinha

*Pesquisadora Amanda faz um movimento de bolinha. As crianças a imitam.*

Pesq. Marina (*fazendo o mesmo movimento*): Eu vou fazer três.

Pesq. Amanda: Eu vou fazer duas.

*As crianças dizem quantas vão fazer.*

Pesq. Amanda: Agora temos que abrir a massa. Cada um pega um pedacinho de massa e agora a gente vai abrir. Mas cuidado, hein? Se não vai rasgar, tem que ser com delicadeza.

*Amanda faz o movimento com o rolo imaginário de vai e vem, como se estivesse abrindo a massa. Ester faz movimentos rápidos.*

Pesq. Amanda: Assim não, Ester, vai rasgar. Cuidado.

*Ester desacelera seus movimentos, fazendo com delicadeza.*

Ester: Agora tá certo?

Pesq. Amanda: Agora sim.

Pesq. Marina: A minha está ficando fininha.

Pesq. Amanda: A minha ficou redondinha, olha!

*Amanda faz como se estivesse erguendo a massa. As crianças fazem o mesmo, atribuindo características como “fininha”, “redonda”, “bonita”, “grande” e “quadrada” às massas que elas fizeram. Sabrina sai de perto do restante do grupo e se dirige à professora Isabel.*

Sabrina: Professora, me ajuda a tirar a blusa

Professora Isabel: Te ajudo, mas só daqui a pouco. Você está fazendo a pizza se não terminar, não vai ficar pronta.

*Sabrina se junta novamente ao grupo.*

Pesq. Amanda: Agora precisamos colocar o molho da pizza.

Ester (*como se estivesse amassando tomates com a mão*): É assim o molho.

Pesq. Amanda: É assim mesmo que faz, mas é outra pessoa que prepara o molho, não é? Quem será que prepara o molho?

Henrique: Vamos fingir que o molho já está preparado.

Pesq. Amanda: Boa ideia. Vamos fingir que está pronto e depois a gente prepara ele, pode ser?

*Pesquisadora Amanda faz como se espalhasse o molho com uma concha.*

Pesq. Amanda: Espalhem com delicadeza para ficar bem gostosa... Agora, é hora de pôr o queijo.

Lucas: O queijo ralado!

Henrique: Mortadela (*faz como se estivesse colocando o ingrediente na pizza*)

Pesq. Marina (*depois de fingir que ralava o queijo*): O meu queijo está fininho. Vou colocar bastante porque eu gosto.

Henrique: Eu vou colocar muuuuuito (*faz um movimento exagerado como se estivesse colocando muito queijo*)

*Todas as crianças “recheiam” a pizza imaginária;*

Pesq. Amanda: Agora que a pizza está montada. Precisamos assar, todo mundo pega a pá.

Sara e Breno: Peguei!

Pesq. Amanda (*fazendo movimentos como se estivesse pegando a pizza*): Pega a pizza... Com cuidado, para não rasgar... E põe no forno.

Ester: A minha vai ter tomate.

Pesq. Amanda: É melhor você colocar antes que vá para o forno, depois não como colocar.

*Ester faz como se colocasse os tomates na pizza.*

Pesq. Marina: Agora temos que tomar cuidado para não queimar.

*Pesq. Marina cruza os braços e bate o pé como se estivesse esperando. Todas as crianças fingem que esperam.*

Pesq. Amanda: Muito bem, deu o tempo! Vamos tirar do forno com cuidado porque está muito quente!

*Pesquisadoras fazem como se estivessem tirando a pizza do forno. As crianças as imitam.*

Sabrina: Olha a minha, Amanda!

Pesq. Amanda: Ficou linda!

Henrique: Eu já comi a minha.

Sara: Eu já comi o molho.

Lucas (*fazendo movimentos exagerados como se estivesse comendo muito e depressa*): Vou comer uma pizza inteira!!!

Ester: Agora eu vou pegar minha pizza e comer!

*Ester faz como se devorasse a pizza.*

Pesq. Marina: É o pizzaiolo que come a pizza?

Crianças: O cliente!

Pesq. Amanda: Isso mesmo, mas agora todo mundo fez igual o pizzaiolo.

O mesmo processo foi realizado tomando como referência as ações do cozinheiro, bartender, estoquista, fornecedores, garçons e clientes.<sup>7</sup> Em todos os papéis as crianças imitaram as pesquisadoras com grande carga emocional, “exagerando” as ações - buscavam, por exemplo, fazê-las ou muito rápido, ou muito devagar, ou com grande intensidade, ou com extrema delicadeza - e atribuindo qualidades ao “produto” - diziam, por exemplo, que a pizza estava quente, que o suco estava muito gelado, que as caixas de alimentos estavam pesadas. Cabe pontuar que Breno inseriu na atividade um papel que não estava programado, o do confeitiro, as pesquisadoras acataram a sugestão e as crianças atuaram como se estivessem fazendo um bolo. Outro destaque é que embora elas imitassem as pesquisadoras e estas anunciassem no começo qual papel fariam, todas as crianças tinham dificuldade em nomear ao final a qual papel aquelas ações correspondiam.

## S8C1

Em roda de conversa, as pesquisadoras convidam as crianças a relembrem as sessões anteriores.

Pesq. Amanda: Pessoal, essa é a última vez que vamos vir aqui. Vamos sentir saudades de vocês.

*Crianças fingem que choram.*

Pesq. Amanda: Por isso, vamos lembrar o que fizemos até aqui e depois vamos brincar de alguma coisa que vocês quiserem.

*Crianças se agitando dizendo do que querem brincar.*

Pesq. Amanda: Do que a gente brincou aqui na escola?

Todos: De restaurante!

Pesq. Amanda: Brincamos algumas vezes de restaurante.

Lucas: Muitas vezes!

Pesq. Amanda: Que mais a gente fez, além de brincar?

Breno: Comemos juntos. Desenhamos!

Lucas: Desenho de um cardápio.

Pesq. Amanda: A gente leu história.

Rafael: Sopa de pedras.

Pesq. Amanda: A gente viu um vídeo.

Em seguida, as pesquisadoras começaram a lembrar as crianças sobre cada uma das atividades realizadas. O processo se repetiu da mesma forma: primeiro, narravam como havia sido a

<sup>7</sup> As ações selecionadas foram: cozinheiro (lavar as folhas, ralar o queijo, cortar calabresa, preparar o molho, lavar a louça); bartender (selecionar as folhas, higienizar os alimentos, fazer o suco, refrigerar); estoquista (organizar os ingredientes, entregar para os cozinheiros e solicitar os ingredientes que faltam ao fornecedor); fornecedores (ir até a fábrica, pegar os ingredientes e levar ao restaurante); garçom (anotar os pedidos, levar para a cozinha, entregar os pedidos para os clientes, retirar os pratos, limpar o restaurante); clientes (escolher o prato, fazer o pedido, comer, conversar).

intervenção, e depois mostravam o resultado daquela atividade. Começaram relembrando a história "Sopa de Pedras", de Ana Maria Machado, e a ilustração da fachada, que resultou no desenho do interior do restaurante. Cada um desses desenhos estava pendurado na lousa, permitindo que as crianças vissem o produto do que haviam realizado. A pesquisadora Marina destacou que, apesar de muito bonitos, faltava nos desenhos a cozinha. Lucas comentou: "Verdade, só tem um fogão voando. Parece que um vento levou o fogão."

A pesquisadora Marina, então, apresentou as próximas intervenções: para aprenderem mais sobre como funciona o restaurante, eles começaram primeiro escolhendo quais comidas seriam preparadas, por meio da elaboração do cardápio. Adiante, lembrou-os que haviam assistido um vídeo, o qual contava sobre as pessoas que trabalhavam na pizzaria. Neste dia, novos desenhos foram elaborados, os quais continham elementos diversos, como, por exemplo, a cozinha. Por fim, pontuaram sobre as brincadeiras. Nesse momento as crianças se agitaram, compartilhando o que se lembraram: "teve rato no restaurante", "tinha cliente que derrubava suco", "teve aniversário", "tinha torta de morango muito gostosa", "tinha sopa de pedras".

Considerando que o tema "restaurante" não fazia parte do cotidiano das crianças, como ilustrado no início desta categoria, tornou-se necessário apresentá-lo de forma sistemática. Parte-se do pressuposto de que, embora a imaginação infantil derive da realidade, não é preciso *vivenciar diretamente* cada aspecto que se pretende reconstituir na brincadeira. Assim, a explicitação dos elementos característicos do restaurante no experimento foi realizada por meio de uma diversidade de materiais destinados a evidenciá-los, sobretudo em atividades acessórias desenvolvidas fora do momento lúdico.

Essas ações incluíram: a leitura mediada da história "Sopa de Pedras"; a elaboração de desenhos sobre a temática; a exploração de uma caixa contendo objetos relacionados ao universo do restaurante; a apresentação do livro de receitas e de sua função social, explicitada por meio de uma atividade de mímica do preparo de um "brigadeiro"; a construção do cardápio que seria incorporado à brincadeira; a exibição de um vídeo que mostrava o processo de funcionamento de um restaurante - gravado pelas próprias pesquisadoras -; e, por fim, a reconstituição lúdica de ações referentes aos papéis que apareceram no vídeo por meio de gestos.

É importante evidenciar que neste experimento não foram realizadas ações originais do ponto de vista desta categoria, uma vez que o foco principal da pesquisa foi desvelar as ações pedagógicas realizadas *dentro da* brincadeira que poderiam desenvolver o conteúdo desta atividade. Isso porque já existem na literatura trabalhos sólidos, como os de Marcolino (2013) e Brigatto (2018), que indicam por meio de sequências didáticas, incluindo filmes, livros e músicas, formas de apresentar e aprofundar as crianças na temática da brincadeira.

Dessa forma, as ações realizadas nesta pesquisa serão analisadas reconhecendo seus limites, mas abstraindo deles, o que, de maneira geral, apresenta relevância para contribuir nas discussões do campo. Nesse sentido, serão apresentados os aspectos centrais que nortearam

tais ações, sendo eles: (1) evidenciar, nos instrumentos escolhidos, a esfera das relações sociais, (2) recorrer a elementos lúdicos para tornar o conteúdo acessível e (3) oferecer condições para que as crianças se lembrem daquilo que se apropriaram.

Em relação ao primeiro aspecto, observa-se que, para se aprofundar na temática escolhida, as pesquisadoras se depararam com diversos caminhos e instrumentos. Entretanto, constatou-se que, independentemente da escolha de *qual material* seria utilizado, o mais importante era se atentar a *qual conteúdo* ele permite relevar, ou seja, se possibilitava evidenciar o conteúdo específico da brincadeira - as relações entre as pessoas.

No experimento, uma escolha de material interessante foi a produção do vídeo. No planejamento das sessões, pretendia-se utilizar algum instrumento que mostrasse o funcionamento de um restaurante, isto é, que evidenciasse as relações entre os papéis envolvidos na realização dessa atividade. Contudo, apesar de existirem diversos materiais, por exemplo, que mostram cozinhas industriais, não foram encontradas<sup>8</sup> produções áudio-visuais que evidenciassem de forma satisfatória os papéis sociais nesse contexto, o que levou as próprias pesquisadoras a produzi-lo. No vídeo, elas registraram uma visita a uma pizzaria, documentando as atividades realizadas antes e depois da abertura do estabelecimento. Orientadas pela preocupação em revelar o sentido social da atividade do restaurante, destacaram-no como um espaço de encontro entre amigos, no qual as pessoas podiam celebrar e vivenciar novas experiências com a comida, experimentando sabores pouco comuns em seu cotidiano.

Embora o vídeo tenha sido relevante para a introdução dos papéis, a análise dos dados revelou que ele se mostrou limitado na transmissão das dimensões emocionais e éticas das relações humanas. Nas brincadeiras que envolviam relações permeadas pelo consumismo e pela competição, observou-se que faltavam referências capazes de evidenciar outros conteúdos dentro desse mesmo campo da realidade. Nesse sentido, hipotetiza-se que a inclusão de instrumentos artísticos poderia ter funcionado como um recurso privilegiado para ampliar as facetas da realidade e, no caso do tema “restaurante”, permitir compreendê-lo para além de uma prática mercantil.

Em relação à *forma* de apresentar esses instrumentos, observou-se que o uso de elementos lúdicos, como a criação de uma situação imaginária, torna o conteúdo específico da brincadeira mais acessível - o que toca o *segundo* ponto desta análise. No experimento, após a

---

<sup>8</sup> É importante enfatizar que, embora as pesquisadoras não tenham encontrado um vídeo já produzido para utilizar no experimento, isso não significa que ele não exista, mas sim que lhes faltaram referências para apresentar às crianças no momento de realização das sessões.

apresentação do material, foram propostas atividades práticas que colocassem em movimento as relações sociais apresentadas. Isso porque, de acordo com Vigotski (2018), a criança inicialmente pensa agindo; e, nesse sentido, Elkonin (2019) ressalta que a introdução do argumento e da dramatização eleva a capacidade das crianças compreenderem o conteúdo das suas ações e da atividade de uma maneira geral. Nesse sentido, após conhecerem o livro de receitas, por exemplo, as crianças puderam, na cena S3C3, reproduzir ludicamente uma receita como cozinheiros. Da mesma forma, após assistirem ao vídeo (S5C3), realizaram, por meio de gestos, a reconstituição do sistema de ações características de cada um dos papéis de uma pizzeria.

Os efeitos dessas atividades tornaram-se evidentes quando, por exemplo, as crianças passaram a incluir na brincadeira o uso do cardápio e do livro de receitas, assim como a assumir novos papéis, como o de bartender, e a introduzir novos espaços, como o estoque. Pode-se afirmar, portanto, que a introdução de elementos lúdicos, mesmo fora da brincadeira, possibilitou às crianças apropriarem-se de seu conteúdo característico.

O terceiro e último aspecto que se destacou no experimento foi a ênfase na *memória* como base constitutiva da imaginação. Como afirma Vigotski (2018), em um primeiro momento a capacidade de criar algo novo é bastante restrita: a criança, na verdade, recria aquilo que ela já conhece. Por esse motivo, em todas as sessões, buscou-se *relembrar* conteúdos já trabalhados, organizando um sistema de conhecimentos capaz de servir de base para a brincadeira. Na cena S8C1, por exemplo, realizada na última sessão do experimento, as pesquisadoras buscaram retomar cada uma das atividades, sintetizando os conhecimentos acumulados nas intervenções anteriores. Dessa forma, para além de disponibilizar uma variedade de materiais, os dados indicam que cabe ao professor orientar a atenção das crianças para aspectos relevantes, criar situações que favoreçam o envolvimento com o conteúdo e *estimular a memória* de elementos fundamentais para a reconstrução lúdica.

### 5.1.3 Síntese da categoria

A categoria “Envolvimento com o tema da brincadeira” compreendeu, portanto, as intervenções voltadas à promoção da relação entre o grupo infantil e o tema proposto pelas pesquisadoras, sendo composta por duas ações principais: (1) mobilizar as crianças em função do tema e (2) apresentar e relembrar elementos típicos da prática social. A primeira ação refere-se às intervenções iniciais, destinadas a produzir interesse pelo tema “restaurante”. Já a segunda diz respeito às intervenções que buscaram aprofundar o vínculo com a temática,

mediante a socialização de conhecimentos necessários para a ampliação e o enriquecimento da atividade lúdica, isto é, a apresentação da atividade e relações sociais presentes no restaurante.

De modo geral, a análise dessas ações evidenciou que a criação de um envolvimento do grupo com o tema não seguiu um modelo ou uma receita pronta. No entanto, observou-se que, de um lado, a brincadeira teve um papel importante na produção da necessidade de conhecer mais profundamente sobre o restaurante e, de outro, as atividades acessórias destinadas à socialização destes conhecimentos, necessitaram da inclusão de elementos lúdicos, para tornar mais acessível às relações sociais. Dessa forma, pode-se concluir que a forma e o conteúdo da brincadeira se revelam simultaneamente como condição e como resultado do processo de produção do vínculo entre as crianças e a temática, configurando-se como um critério orientador, tanto da seleção de instrumentos quanto na definição das intervenções pedagógicas que seriam realizadas.

Todavia, é importante destacar que a realização isolada dessas ações não se mostrou suficiente para promover o desenvolvimento da brincadeira. Por essa razão, nesta pesquisa foram utilizadas outras cinco categorias para evidenciar como o professor pode aprofundar e enriquecer esse conteúdo.

## **5.2 Categoria 2: Organização da brincadeira coletiva**

A categoria “*organização da brincadeira coletiva*” diz respeito às ações do professor voltadas a possibilitar que as crianças organizem a atividade lúdica. Nesse contexto, “organizar a brincadeira” envolve a tomada de decisões pelo grupo em relação à escolha do tema, à disposição dos objetos no espaço, à distribuição dos papéis e à definição de um argumento inicial que dê início à brincadeira. Trata-se, portanto, de um processo diretamente relacionado às questões formuladas por Marcolino (2013), sendo elas: decidir onde, com o que, do que e com quem se brinca.

Conforme aponta Elkonin (2019), no início do desenvolvimento as crianças ainda não são capazes de organizar suas brincadeiras de forma autônoma, uma vez que isso demanda a formação de uma capacidade teleológica - isto é, a habilidade de definir um objetivo e coordenar os meios necessários para atingi-lo - ainda em processo de formação. De modo geral, a brincadeira tem início de maneira espontânea e, apenas à medida que surgem necessidades no decorrer da atividade lúdica, é que as crianças passam a organizar o espaço, distribuir papéis ou elaborar novos enredos.

Mesmo com o desenvolvimento da atividade das crianças, não é esperado que elas sejam capazes de planejar cada um desses elementos de forma clara e organizar suas ações para atingi-los rigorosamente, pois isso descaracterizaria a própria atividade lúdica. Nesse sentido, é importante diferenciar a brincadeira de papéis da dramatização real, isto é, do teatro. Leontiev (2017b) estabelece essa distinção ao afirmar que, embora ambas as atividades envolvam a criação de uma situação imaginária, a atribuição de papéis e a organização de um espaço, elas se distinguem pelo que as motiva. No teatro, o foco recai sobre o *resultado* - a peça ou a cena encenada -, ao passo que, na brincadeira, o motivo reside no próprio *processo* de brincar.

Dessa forma, na brincadeira, as crianças criam papéis que reconstituem traços *gerais* da atividade humana. No entanto, esta atividade não se configura como construção artística guiada por uma ideia previamente elaborada, que, ao ser construída, visa a afetar o público que assiste. Leontiev (2017b) pontua que é na dramatização real que essa preocupação reside: não basta representar um papel, é necessário considerar a maneira como ele será representado, de modo a comunicar o mais perfeitamente possível um determinado conteúdo. Já na brincadeira, segundo Vigotski (2018), citando Petrova, a criança acumula múltiplas funções simultaneamente - é atriz, espectadora, diretora, autora, decoradora e técnica -, o que evidencia que a atividade lúdica é produzida *pelas* crianças e *para* as próprias crianças.

Tendo isso em vista, é necessário aprofundar algumas considerações sobre esta categoria. Ainda que não se espere das crianças um planejamento rigoroso, à medida que avançam na compreensão do conteúdo das relações sociais que buscam reconstituir - isto é, quando se tornam capazes de captar os traços típicos dessas atividades - elas passam a elaborar uma espécie de “ideia prévia” sobre a brincadeira. Nesse sentido, não se decide como o argumento vai terminar, mas é possível “prever” que numa brincadeira de restaurante, clientes vão chegar ao estabelecimento e fazer alguns pedidos que precisarão ser preparados pelos cozinheiros.

O desenvolvimento do conteúdo da brincadeira, portanto, o qual evidencia o caráter social do trabalho humano, tem estreita relação com a possibilidade de planejamento desta atividade. Como afirma Mukhina (2022), as tarefas de organização só se tornam, de fato, atividade da criança quando ela adquire consciência de que o trabalho humano se dirige a alguns fins e, para alcançá-los, é necessário que as pessoas coordenem suas ações. Na brincadeira, por mais que o trabalho não seja efetivamente realizado, tal consciência adquirida *se traduz nas escolhas realizadas antes e durante a brincadeira*.

Dessa forma, torna-se possível decidir antecipadamente sobre alguns elementos fundamentais, como os objetos e papéis típicos necessários para desenvolver a atividade humana escolhida para brincar. Por exemplo, ao compreender o funcionamento de um restaurante, as crianças podem organizar previamente uma cozinha e definir quem assumirá o papel de cozinheiro; se desejam que nele sejam preparados pratos saborosos, é necessário elaborar um cardápio adequado; caso queiram que os clientes estejam confortáveis, torna-se importante dispor as cadeiras de forma espaçosa. Quando tais elementos são organizados coletivamente e os acordos são estabelecidos pelo grupo, criam-se *condições favoráveis* para que a brincadeira se inicie e se desenvolva. Nesse contexto, a organização não tem como objetivo “imitar” ou “reproduzir fielmente” a realidade, mas sim *viabilizar* o desenvolvimento do conteúdo da atividade lúdica.

Considerando tais elementos teóricos, é possível voltar-se para a análise do experimento educacional realizado. No início, as crianças não foram capazes de organizar nenhum aspecto da brincadeira; o movimento predominante consistia em retirar alguns objetos da caixa e sentar-se separadamente, como se observa na cena a seguir:

### S2C3

A organização do jogo se iniciou com a disponibilização da caixa de objetos. Observando Diogo e Juliano afastados do restante da turma, as pesquisadoras os chamaram, buscando inseri-los na atividade, mas somente Diogo participou. As crianças inicialmente exploraram os objetos, perguntando para as pesquisadoras “o que é isso?”. Ao descobrir sua função, cada uma pegou um conjunto deles e se sentou, afastada das demais. Breno, por exemplo, pegou um prato, um copo e uma bolinha que disse ser uma massa de bolo; Rafael pegou algumas panelinhas; Sabrina, um avental e uma bolsa; Sara, o livro de receitas e algumas panelas; Ester, um avental. Diogo apenas espalhou pela sala os objetos sem significação lúdica, tirando-os e colocando-os de volta na caixa.

Nesta sessão, é possível hipotetizar que, caso não tivesse ocorrido a intervenção das pesquisadoras, a brincadeira teria se mantido tal como a cena apresentada: as crianças tenderiam a concentrar-se nas ações com os objetos, interagindo pouco entre si. Esse movimento corrobora as análises de Marcolino (2013), as quais apontam que a simples disposição de objetos diante das crianças resulta em elevados índices de brincadeiras solitárias.

Todavia, com o desenvolvimento da compreensão das crianças sobre o conteúdo da brincadeira, foi possível observar mudanças nos momentos anteriores ao início da atividade:

### S7C4

Após a pesquisadora Marina perguntar à turma como seria o restaurante, eles começaram a se movimentar. Para cumprir a tarefa, Sara pediu ajuda para Breno e Sabrina para organizar as mesas que fariam parte do balcão da cozinha. Logo, observando a movimentação, Henrique e Antônio se juntaram a eles. Nesse momento, os cinco levantaram juntos uma mesa para levar para o outro lado da sala.

Julio e Juliano também se uniram na tarefa, levantando juntos uma outra mesa para levá-la até a cozinha. Ao notar a dificuldade de Juliano, Breno lhe deu algumas instruções: “Olha, Juliano, pega aqui. Isso!”. Sara, percebendo que os colegas estavam trazendo mais uma mesa, ficou irritada e disse que não era necessário, mas acabou concordando que a mesa ficasse onde eles sugeriram. Com a cozinha pronta, Sara e Sabrina voltaram a discutir quem assumiria qual papel na brincadeira:

Sabrina (*mostrando alguns copos e jarras*): Onde vai ser isso aqui?

Sara (*observando os objetos*): Por que você não vira a bartender?

Sabrina (*rindo*): Eu vou fazer suco rosa.

Sara (*abrindo o livro de receitas*): Suco de morango! Vai ter que pegar os ingredientes.

*Sara e Sabrina continuam organizando os demais objetos, como pratos e panelas.*

Sara: Sabrina, como chama aquela coisa que recebe os clientes?

*Sabrina não responde.*

Pesq. Marina: O que vocês estão decidindo?

Sara: Estamos decidindo quem vai ser aquela que recebe os clientes.

Pesq. Marina: A garçonete? O que você quer ser, Sabrina?

Sabrina: Eu quero ser o cliente com você.

Pesq. Marina: Mas você já não foi cliente? Por que você não tenta ser outra coisa? Acho que você ia se dar muito bem.

Sara: Você quer ser minha ajudante?

*Sabrina concorda com a cabeça.*

Pesq. Marina: Podem as duas serem as cozinheiras né? Vocês podem trabalhar juntas.

*Sabrina começa a fingir que está cozinhando.*

Sara: A brincadeira ainda não começou, temos que organizar.

Nesta cena (S7C4), as crianças não apenas organizaram autonomamente a cozinha do restaurante, como também o fizeram de maneira coletiva, envolvendo cada vez mais participantes na tarefa. Além disso, observa-se que, por iniciativa própria, começaram a discutir quais papéis cada uma assumiria e quais ações poderiam ser desempenhadas em cada função, indicando o surgimento de uma reflexão inicial sobre as possibilidades de enredo da brincadeira. Por fim, destaca-se a consciência da necessidade de planejar antes de iniciar a atividade, evidenciada quando Sara chamou a atenção de Sabrina, lembrando-a de que aquele ainda não era o momento da brincadeira, mas sim de sua organização.

Mais adiante, na sessão 8, o momento de organização tornou-se ainda mais complexo quando, na roda de conversa da última sessão, surgiu a proposta de construírem uma cidade, composta por cabeleireiro, hospital, parque, casa e restaurante. A escolha desse tema pelo grupo infantil exigiu que pensassem coletivamente sobre como gostariam que fosse cada espaço, bem como sobre os objetos e papéis necessários para estruturá-los, como se observa na cena abaixo:

**S8C2**

*Todos se encontram sentados em roda.*

Pesq. Amanda: Para terminar, a gente queria chamar vocês para brincarem de novo.

*Todas as crianças começam a falar ao mesmo tempo.*

Lucas: Eu quero brincar de casinha.

Henrique: A gente não ia construir a cidade?

Pesq. Amanda: Eu achei essa ideia bem legal.

Sara: Por que a gente não constrói o médico, restaurante e cabeleireiro?

Ester: Eu quero pular corda!

Julio: Pode ter Americanas. Aquela loja que vende doce.

*Crianças voltam a falar todas juntas.*

Pesq. Marina: Assim a gente não se ouve, pessoal! Vamos falar um de cada vez.

Henrique: Na minha ideia tem tudo isso.

Pesq. Amanda: Sua ideia junta a de todo mundo, né?

Lucas: Não pode esquecer do restaurante!

Pesq. Amanda: O que vocês precisam para montar essa cidade? Cada um fala um.

Ester: Pula corda.

Pesq. Amanda: Mas você entendeu o que vamos fazer? Nós vamos montar uma cidade, onde as pessoas vão pular corda? No parque, na escola?

Ester: No parque.

Julio: Eu quero brincar de esconde-esconde.

Rafael: Pega-pegas.

Pesq. Amanda: Só parque na cidade não fica legal. E você, Lucas?

Lucas: Eu quero construir uma sorveteria e restaurante.

Pesq. Amanda: Que legal! Então, vai precisar de panelinhas, comida.

Breno: Cardápio.

Yasmin: Copinho.

Sara: Pratinho

Pesq. Amanda: E a Yasmin?

Yasmin: De médico.

Rafael: Precisa de maleta de médico.

Yasmin: Isso!

Julio: Também quero ser médico!

Pesq. Amanda: E você, Henrique?

Henrique: Pular corda.

Pesq. Marina: Já tem restaurante, médico e parque. O que você gostaria de colocar na sua cidade?

Breno: E a sorveteria!

Sara: Precisa do cabeleireiro.

Sabrina: Isso!

Breno: Eu quero participar da sorveteria!

Pesq. Amanda: Você pode ajudar o Lucas a montar.

Pesq. Marina: Para a gente conseguir fazer tudo isso, a gente precisa se dividir. É uma mesma cidade para todo mundo. Enquanto alguns organizam uma coisa, os outros arrumam outra.

Nesta cena (S8C2), ainda sem realizar qualquer ação prática de organização, apenas de forma oral, as crianças foram construindo, pouco a pouco, a *ideia prévia* de como a cidade seria construída, ao mesmo tempo em que identificavam as condições necessárias para iniciá-la. Posteriormente, quando os objetos foram disponibilizados no pátio da escola, elas,

com algumas sugestões das pesquisadoras, dividiram-se entre os papéis, decidiram onde cada espaço ficaria, organizaram os objetos em cada um deles e iniciaram a brincadeira.

Em síntese, a análise das três cenas permitiu identificar que a capacidade das crianças de organizar a brincadeira de forma autônoma *tornou-se mais complexa*. Infere-se, ainda, que, sem a intervenção sistemática das pesquisadoras, tal avanço dificilmente teria se evidenciado com a mesma rapidez. Diante disso, coloca-se a seguinte questão: *quais mediações pedagógicas contribuíram para que a brincadeira se tornasse cada vez mais elaborada, exigindo uma organização mais ampla e coletiva por parte do grupo infantil?*

Na tentativa de responder a tal questionamento, foram identificadas duas intervenções referentes a essa categoria no experimento:

1. Orientar e complexificar a organização dos espaços e objetos;
2. Auxiliar na distribuição dos papéis e identificação das características de sua representação;

Quanto às circunstâncias em que tais ações apareceram, foi possível identificar que elas ocorreram: (1) no momento de organização da brincadeira, quando o grupo não estava conseguindo articular suas ações; (2) nos momentos de reorganização da brincadeira, quando novas necessidades surgiam no enredo exigindo que ajustes fossem feitos e (3) quando se buscava complexificar a brincadeira, acrescentando novos espaços e rotacionando os papéis.

A seguir, cada uma das ações será analisada detalhadamente.

### 5.2.1 Orientar e complexificar a organização dos espaços e objetos

A ação de “*orientar e complexificar a organização dos espaços e objetos*” refere-se às intervenções em que as pesquisadoras se voltaram a sistematizar, em conjunto com as crianças, as condições necessárias a serem acordadas para a realização da atividade lúdica. Tais intervenções tinham como foco a disposição dos objetos no espaço de forma a viabilizar o desenvolvimento do tema escolhido para a brincadeira. No quadro a seguir, apresentam-se cenas representativas desse processo:

#### S2C5

Observando que o grupo não estava conseguindo articular suas ações em torno da organização do restaurante lúdico, as pesquisadoras começaram a intervir - primeiro oralmente, utilizando-se da mediação de algumas perguntas:

Pesq. Marina: O que é preciso para organizar o restaurante?

Sara: Panela e prato.

Pesq. Amanda: E onde eles vão ficar?

Nenhuma criança responde.

Ester: Eu quero ser a moça.

Sabrina: tia, amarra para mim (*referindo-se ao avental*).

Pesq. Marina: Sara, o que é esse espaço aí?

Sara: A cozinha.

Pesq. Marina: Ah, aí vai ser a cozinha, você contou para os seus amigos?

Sara (*indo em direção a Sabrina*): Aqui pode ser a cozinha?

*Sabrina balança a cabeça afirmativamente e se dirige à Sara.*

Sabrina: Eu vou te ajudar a fazer a comida.

Sara: Você quer ser aquela lá que entrega as comidas?

*Sabrina não responde.*

Ainda assim, a maior parte das crianças permaneceu manipulando os objetos individualmente. As pesquisadoras, então, entraram na atividade, organizando o restaurante junto a elas. Com a entrada das pesquisadoras, Sara e Sabrina pararam de brincar e começaram a organizar o restaurante junto à Ester, Breno e Rafael. A primeira ação educativa foi delimitar os espaços: adicionou-se um salão à cozinha que já havia sido construída por Sara e Sabrina. À cozinha, introduziram-se objetos como panelinhas, pratos, talheres, livro de receita e objetos sem significação lúdica. Ao salão, introduziram-se mesas e cadeiras. Neste momento, falas como: “Vamos escolher um lugar para as pessoas entrarem no restaurante?”, “Meninas, o que vocês acham da gente colocar a cozinha aqui?”, “Essa vai ser a mesa para as pessoas sentarem?”, “Meninos, leva esse objeto na cozinha?”, “Quantas mesas vamos colocar? O que acham de colocarmos ali daquele lado para termos mais espaço?” contribuíram na coordenação das ações do grupo. Para finalizar, a pesquisadora Amanda, sintetizou os espaços junto às crianças:

Pesq. Amanda: Então, desse lado, vai ser o quê?

Crianças: Cozinha!!

Pesq. Amanda: E este outro lado aqui, vai ser o quê?

Crianças: As mesas!!

#### S6C4

*A única criança que começou a organização do salão foi Ester.*

Ester (*se dirigindo para os colegas*): Me ajuda, alguém me ajuda! Me ajuda gente!

*As crianças continuam entretidas com os objetos da caixa.*

Lucas: Eu vou ser o cliente, eu vou ser o cliente.

Pesq. Marina: Para ser o cliente você precisa organizar o salão, não é? Olha lá a Ester arrumando, por que você não ajuda a amiga?

*Lucas sai saltitando com a boneca e começa a ajudar Ester a pegar as cadeiras.*

Lucas: Olha, a gente precisa de uma mesa

Ester: Não, não precisa de mesa

Lucas: Não vai ter mesa?

Prof. Isabel: Ué Ester, só vai ter cadeiras nesse restaurante? Não vamos ter mesas?

Ester (*apontando para as cadeiras*): Os clientes vão sentar lá!

Lucas (*sentando-se em uma das cadeiras “soltas” que Ester havia colocado na sala*): O cliente não vai entender nada quando sentar aqui.

*Yasmin começa a observar a movimentação das cadeiras na sala.*

Yasmin (*para a prof. Isabel*): Eu vou ajudar a arrumar.

*Yasmin se junta a Ester, ajudando-a a arrumar as mesas.*

Lucas: Vocês precisam fazer como a foto. Tem que ser uma mesa grande, com muitas cadeiras.

*Yasmin e Ester juntam mais mesas. Passado alguns minutos, Julio se aproxima.*

Julio: O que vocês estão fazendo?

Lucas: A gente tá montando.

*Julio deixa as panelinhas que segurava em um canto da sala e começa a andar em círculos.*

Pesq. Amanda: Yasmin, por que você não convida Julio e Antônio para ajudar?

Yasmin (*para os meninos*): Vem ajudar!

*Julio começa a arrastar algumas cadeiras, mas Antônio permanece sentado no chão, manipulando os objetos.*

Lucas: Gente, tem que ficar de olho como está a foto. Tem que ficar como o da foto.

### S7C5

*Ester organiza as mesas, colocando quatro cadeiras em sua volta.*

Julio: Não é assim, deixa eu te mostrar como é.

*Ester segura firmemente a cadeira, impedindo que o colega a movimente.*

Henrique: Assim cabe pouca gente.

Julio: Como vai caber mais clientes se só tem duas cadeiras?

Breno (*trazendo mais uma mesa*): Pode ser uma mesa de cinco ou três

Antônio: Está do lado errado, gente, é assim (invertendo as mesas).

*Ester se irrita ao perceber que os colegas estavam desfazendo o que ela tinha arrumado.*

Antônio: Ester, mas está errado! É assim, olha, tudo de lado.

Julio: A Ester pensa que é assim que põe, mas aí não cabe a cadeira.

A posição das mesas voltou a ser alvo de discussão um pouco mais adiante, quando a pesquisadora Amanda pontuou para eles que em um restaurante não poderia existir apenas uma mesa. Por isso, ela e Ester começaram a organizar uma segunda mesa, de dois lugares. No entanto, logo, a própria Ester junto a Yasmin começaram a ampliar a mesa, anexando novas e tornando-a maior. Enquanto isso, Henrique voltou a se questionar se a forma como organizaram a mesa, não tinha ficado apertado: “Desse jeito que está vai ter duas pernas encolhidas, não vai ficar confortável”. Antônio acatou a opinião do amigo e o ajudou a deixá-la mais espaçosa, anexando uma segunda fileira.

Outras ideias foram surgindo na organização do espaço. Julio, por exemplo, primeiro sugeriu que uma mesa seja um carro.

Pesq. Amanda: Um carro? No restaurante?

Julio: Não! Vai ter um estacionamento.

Depois de um tempo, Julio estava organizando uma cadeira longe das mesas. Observando isso, a pesquisadora Amanda questionou o que seria aquele espaço.

Julio: É uma cadeira para esperar a pizza. Tipo, se você quer pegar mais uma pizza e levar para casa, você pode ficar ali, na cadeira para esperar.

Pesq. Amanda: Ah! Avisa seus amigos, se não eles não vão saber o que é.

*Julio vai até Antônio e cona sobre a função da cadeira.*

Na tentativa de auxiliar as crianças na organização da brincadeira, foram realizadas diferentes ações. Entre elas, destacam-se aquelas voltadas aos momentos que antecederiam a atividade, isto é, quando o espaço era “arranjado” para a atividade lúdica. O primeiro movimento nesse sentido consistiu em disponibilizar uma caixa com objetos tanto relacionados à temática, quanto materiais sem significação lúdica específica, como lápis e peças de montar. Contudo, como evidenciado na cena S2C3, apresentada no início deste tópico, as crianças restringiam-se a retirar os objetos e manipulá-los individualmente, sem estabelecer relações entre si.

Diante dessa limitação, as pesquisadoras passaram a realizar uma segunda intervenção, baseada na formulação de perguntas voltadas para orientar a organização coletiva da brincadeira. Essas perguntas envolviam dois aspectos centrais: (1) *o que é preciso para*

*organizar a brincadeira* e (2) *onde cada objeto vai ficar*. Na cena S2C5, observa-se que, inicialmente, algumas crianças começaram a se organizar, como Sara e Sabrina, que dispuseram painéis sobre uma mesa, configurando a cozinha. Entretanto, a maior parte do grupo permaneceu apenas manipulando os objetos de forma isolada. Diante disso, quando somente fazer perguntas já não se mostrava suficiente, as pesquisadoras passaram a intervir de maneira mais direta, organizando o espaço *junto com as crianças* e oferecendo modelos de ação que indicavam como esse processo poderia ser conduzido.

Para além de disponibilizar objetos, realizar perguntas e sugerir modelos de organização, uma intervenção que se destacou foi aquela em que as pesquisadoras anteciparam alguns aspectos da dinâmica do argumento lúdico que seria desenvolvido quando a brincadeira começasse. Nesta mesma cena (S2C5), observa-se que elas fizeram perguntas, como, por exemplo: “quando a brincadeira começar, onde que os clientes vão entrar?”. Perguntas como essa permitiam às crianças *visualizarem* a atividade e assim, refletirem sobre as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Os efeitos dessa ação, encontram-se ilustrados na cena S6C4, quando Ester decide colocar apenas cadeiras, sem mesas no salão. Lucas, por sua vez, senta-se em uma delas e comenta: “*o cliente não vai entender nada quando sentar aqui*”. Esse gesto sugere que ele estava se colocando no lugar do cliente, antecipando como a organização do espaço influenciaria a possibilidade de assumir esse papel na brincadeira.

Com o avanço do experimento, as crianças, com apenas algumas orientações pontuais, passaram a estruturar o espaço de maneira cada vez mais autônoma, sugerindo inovações e propondo novas ideias. Observou-se, neste processo, que a própria configuração do ambiente foi se alterando: a disposição do salão e da cozinha variou a cada sessão; as mesas foram ampliadas; novos elementos, como fogão, geladeira e máquina de fazer gelo foram incorporados; e surgiram até mesmo novos cenários, como hospital, casa, cabeleireiro, parque, shopping e posto de gasolina. Na cena S6C4, Julio, por exemplo, sugeriu que se acrescentasse um estacionamento e uma mesa para “esperar a pizza”, elementos estes que ainda não haviam sido incorporados na organização do espaço.

Esse movimento parece evidenciar não apenas a eficácia da intervenção realizada no momento de organização, mas também que, à medida que o conteúdo da brincadeira se tornava mais complexo, ele próprio passava a orientar o desenvolvimento da organização do espaço. Assim, se em uma sessão as crianças brincavam, no início da seguinte já revelavam maior capacidade de elaborar uma “ideia prévia” sobre os traços característicos da atividade desenvolvida no restaurante, identificando os espaços e objetos necessários para sua

realização. Fica evidente, portanto, que apoiar as crianças na organização do espaço também resulta das intervenções voltadas ao desenvolvimento do simbolismo (categoria 3), do papel (categoria 4) e do enredo (categoria 5), uma vez que cada uma dessas ações contribui, de diferentes formas, para a ampliação do conteúdo da brincadeira.

Além disso, a categoria 1 - possibilitar que as crianças se relacionem com o tema, apresentada no tópico anterior - também teve papel fundamental. Nesse sentido, as intervenções realizadas fora da brincadeira, como a exibição do vídeo de uma pizzaria, a apresentação de fotos do restaurante visitado pelas pesquisadoras e a produção de desenhos sobre o tema, mostraram-se especialmente relevantes. Na cena S6C4, é possível identificar a influência dessas referências orientando a organização da brincadeira, por exemplo, quando Lucas insiste para que seus colegas observem a foto da pizzaria a fim de torná-la uma referência durante a organização.

Dessa forma, refletir sobre a qualidade das referências oferecidas às crianças é fundamental. Elas não apenas explicitam a forma externa da atividade - isto é, o “formato” de um restaurante -, mas também, sob orientação pedagógica, podem revelar o conteúdo interno das relações que se estabelecem nesse espaço. A maneira como o ambiente é organizado, portanto, pode restringir ou ampliar as possibilidades de desenvolvimento da atividade. Por exemplo, um restaurante com mesas grandes favorece a alimentação coletiva e o encontro entre as pessoas; já a ausência de mesas, substituídas apenas por um balcão sem cadeiras onde a comida é disposta, tende a limitar a permanência e, conseqüentemente, as interações sociais no espaço.

Na cena S7C5, essa dimensão se evidencia nos conflitos entre as crianças sobre a forma de organizar o espaço. Elas debatem, por exemplo, a disposição das cadeiras e mesas do salão, levando em conta o tipo de experiência que desejavam oferecer aos clientes: um ambiente confortável, com mesas amplas que possibilitassem a várias pessoas comerem juntas. Em síntese, os dados do experimento sugerem que, quando o professor orienta o olhar das crianças, a organização do espaço pode transformar-se em um momento de *reflexão* sobre o sentido social da atividade a ser reconstituída, já que *antecipa* as possibilidades de desenvolvimento do conteúdo da brincadeira.

Trata-se, portanto, de favorecer que a criança estabeleça uma relação intencional e consciente com a construção do espaço. Nesse sentido, acrescentar novos elementos, questionar o motivo das escolhas realizadas e fortalecer as relações entre as crianças, estimulando-as a se comunicarem, constitui um caminho para que a organização vá além da simples disposição dos objetos, tornando-se também um momento de síntese de

conhecimentos e criação de novas possibilidades — ainda que indiretas — de desenvolvimento do conteúdo da brincadeira.

Essas ponderações permitem discutir com as ideias de Marcolino (2013), uma vez que a autora afirma que o momento da organização não desenvolve diretamente o conteúdo da brincadeira. Ainda que a argumentação seja pertinente, uma vez que isso ocorre diretamente quando as crianças assumem papéis, os dados apresentados parecem apontar que o conteúdo da brincadeira, ao mesmo tempo que é exigido para esse momento, também vai se tornando mais claro, na medida em que a atividade se materializa no espaço. Dessa forma, a organização, que em um primeiro momento poderia parecer externa à brincadeira, transforma-se, sob direção pedagógica, em uma parte constituinte dela, isto é, em uma ação orientada pelo enredo e pelos papéis que estruturam a brincadeira.

Inclusive, com o desenvolvimento do experimento, as pesquisadoras foram percebendo que antes mesmo de iniciarem a organização do espaço, as crianças frequentemente perguntavam “quem eu vou ser?” ou “posso ser o cozinheiro?”- como se observa nas cenas S2C5 e S4C6. Isso evidenciou que a definição prévia dos papéis mostrava-se fundamental para orientar a organização do espaço - ou seja, definir “*quem seriam*” ajudava a esclarecer “*o que seria necessário preparar*”. Por isso, esse momento passou a ser antecipado, constituindo-se como a primeira ação pedagógica ligada à organização da brincadeira. Em outras palavras, a distribuição de papéis mostrou-se um recurso que contribuía para distribuir, de maneira implícita, as tarefas de organização do espaço.

No próximo tópico, em que será discutida a ação de “orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação”, tais colocações serão melhor aprofundadas.

### **5.2.2 Orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação**

A ação de “*orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação*” refere-se às intervenções do professor responsável por auxiliar as crianças a decidirem “quem vai ser quem” na brincadeira. O objetivo, nesse caso, não se restringe a favorecer a autonomia das crianças, mas também criar condições para que os papéis sejam rotacionados entre elas, possibilitando que diferentes participantes variem suas funções ao longo do jogo. Essa dimensão será analisada a seguir.

**S2C6**

Pesq. Marina: O restaurante está aberto!

Ester (*ainda organizando o espaço*): Calmaaaaaaaa!

Pesq. Marina: O restaurante abriu.

Pesq. Amanda: Vai lá ser o cliente, Rafael.

Breno: Sabe quem pode ser os clientes? Vocês duas! (*apontando para a pesquisadora Marina e Amanda*)

Pesq. Amanda: Rafael, não vai ser o cliente?

*Rafael não responde*

(...)

Pesq. Amanda: Precisa ter clientes, pessoal.

Breno: Pode ser vocês duas (*dirigindo-se para as pesquisadoras*)

Pesq. Amanda: Então a Marina vai ser garçonzete junto com a Ester, já que ela não sabe ser.

Eu, a professora Isabel, Diogo e Rafael vamos ser os clientes.

**S6C8**

Após finalizarem a organização do espaço, mesmo com poucos clientes, as pesquisadoras permitiram que as crianças comessem a brincadeira. Dessa forma, depois do cliente ter sido servido, a brincadeira ficou “parada” por alguns instantes. Como havia apenas um cliente nesta brincadeira, em alguns momentos, tanto os cozinheiros, como os pizzaiolos e a garçonzete ficaram sem ações. Julio passou a maior parte do tempo observando o salão e repetindo algumas vezes “quem quer pizza, quem quer pizza” na tentativa de ter uma função. Yasmin e Antônio também estavam atentos ao salão, mas Antônio ficou montando e desmontando as peças de montar e Yasmin realizou, em alguns momentos, ações com panelas fingindo que estava cozinhando. Observando isso, Ester questionou seus colegas quem mais poderia ser cliente, mostrando outra boneca que não estava sendo utilizada. A ata a seguir, ilustra a discussão que se decorreu:

Yasmin: Eu não posso ser a cliente, estou cozinhando.

Ester (*para a prof. Isabel*): Já sei, você vai ser a mãe.

Pesq. Amanda: Ninguém mais pode ser o cliente nessa brincadeira?

Julio: Eu e ele (*referindo-se a Antônio*) somos pizzaiolos. Tem dois pizzaiolos. Não existe dois pizzaiolos. O lugar dele podia ser diferente.

Pesq. Amanda: E se você fosse o cliente agora e na próxima você é o pizzaiolo? Pode ser?

Julio: Tá bom! Mas quem vai ser o pizzaiolo?

Pesq. Amanda: O Antônio vai ser o pizzaiolo.

Julio: Pode guardar as minhas coisas? (*referindo-se aos objetos que ele segurava na mão desde o começo da brincadeira*)

Pesq. Amanda: Deixa aí, depois quando você for pizzaiolo já vai estar tudo pronto. Enquanto isso, o Antônio usa os objetos.

*Julio sai do lugar da cozinha e começa a andar no meio do salão.*

Lucas (*para Julio*): Eiii, aqui!

*Lucas continua a perambular pelo salão.*

Pesq. Amanda: Ester, o Julio é cliente também.

Pesq. Marina: Julio, você precisa entrar no restaurante.

Julio: Ele (*referindo-se a Antônio*) já me deu a pizza.

Pesq. Marina: Ele já te deu? Chega aqui ó (*apontando para perto da mesa dos clientes*), pede uma mesa para você se sentar.

**S6C18**

Pesq. Amanda: Pessoal, agora vamos fazer diferente. Julio, você queria ser pizzaiolo, não queria?

*Julio está junto de Lucas. Este está deitado no chão como se tivesse sido atropelado.*

Julio: Olha o que aconteceu aqui! O Lucas caiu!

Pesq. Amanda (*aproximando-se dos meninos*): Lucas, vamos mudar agora? Agora o Antônio vai ser cliente e, você Julio, o que você vai ser? O pizzaiolo?

Julio: Não, não quero ser. Ser cliente é tão legal

Pesq. Amanda: Mas você já foi o cliente, agora você tem que ser outra coisa. Você pode ser o garçom, o cozinheiro...

Julio: Eu quero ser o cozinheiro!

Julio sai correndo em direção à cozinha. Ester se senta no lugar onde é a pizzeria. Yasmin permanece com o avental de garçom e começa a levar as “louças” do salão para a cozinha. Antônio se senta na mesa dos clientes.

Lucas: Eu quero ser cliente.

Pesq. Amanda: Você tem que ser outra coisa, você já foi o cliente. Você pode ser o garçom.

Lucas: Eu prefiro ser o cozinheiro.

Pesq. Amanda: Então ajude o Julio.

*Lucas se junta a Julio na cozinha.*

Ester (*mexendo uma panelinha com um lápis*): Eu preciso de colher.

Pesq. Marina: Pede para o cozinheiro uma colher.

Julio: Eu sou o cozinheiro!

*Ester se levanta e vai até a cozinha. Julio mexe nos copinhos que Ester havia deixado na cozinha quando estava no papel de cozinheira.*

Ester: É o meu suco, é o meu suco!

*Ester começa a reordenar os copos como estavam antes e pega alguns deles para a pizzeria. Julio fica parado na cozinha, sem mexer em nenhum objeto, apenas olhando para as pesquisadoras e professora. Enquanto isso, Yasmin continua levando as louças de volta para a cozinha.*

Yasmin (*em tom de reclamação*): Faltou água, faltou água!

Lucas: Eu vou ser o garçom! Garçom!

Pesq. Amanda: Lucas, mas a Yasmin é garçom, não é?

Lucas: Mas tem dois garçoms. Tinha dois garçoms no vídeo.

Pesq. Amanda: Ah, vão ser dois garçons? Então tudo bem.

Yasmin: Agora só tem uma.

Pesq. Amanda: Vão ter dois. Vai ser você e o Lucas, tá bem?

*Yasmin assente.*

*Julio sai da cozinha, professora Isabel traz o menino de volta.*

Prof. Isabel: Esse daqui é o fogão, Julio. Você pode colocar a comida para cozinhar aqui. Para ligar é só fazer assim (*movimenta as mãos como se estivesse acendendo o fogão*).

*Julio não olha para a professora.*

Julio: Está tão legal essa brincadeira!

## S7C4

Com a cozinha pronta, Sara e Sabrina voltaram a discutir quem assumiria qual papel na brincadeira.

Sabrina (*mostrando alguns copos e jarras*): Onde vai ser isso aqui?

Sara (*observando os objetos*): Por que você não vira a bartender?

Sabrina (*rindo*): Eu vou fazer suco rosa.

Sara (*abrindo o livro de receitas*): Suco de morango! Vai ter que pegar os ingredientes.

*Sara e Sabrina continuam organizando os demais objetos, como pratos e panelas.*

Sara: Sabrina, como chama aquela coisa que recebe os clientes?

*Sabrina não responde.*

Pesq. Marina: O que vocês estão decidindo?

Sara: Estamos decidindo quem vai ser aquela que recebe os clientes.

Pesq. Marina: A garçom? O que você quer ser, Sabrina?

Sabrina: Eu quero ser o cliente com você.

Pesq. Marina: Mas você já não foi cliente? Por que você não tenta ser outra coisa? Acho que você ia se dar muito bem.

Sara: Você quer ser minha ajudante?

*Sabrina concorda com a cabeça.*

Pesq. Marina: Podem as duas serem as cozinheiras né? Vocês podem trabalhar juntas.

*Sabrina começa a fingir que está cozinhando.*

Sara: A brincadeira ainda não começou, temos que organizar.

## S7C21

Ester: Garçon!!! O cardápio!!!

*Sara entrega o cardápio e Ester começa a escolher o seu pedido. Sara retorna para a cozinha.*

*Sara (para Breno): Arruma essa cozinha, está muito bagunçada. Breno sai da cozinha e se junta à mesa dos clientes. A cozinha fica vazia. A pesquisadora Amanda interrompe a brincadeira.*

Pesq. Amanda: Pessoal, prestem atenção, não tem ninguém na cozinha. O Breno já foi cozinheiro, agora outra pessoa precisa ser.

Henrique: Eu também já fui!

Pesq. Amanda: Julio e Rafael, por que vocês não viram cozinheiros?

*Os meninos se negam e voltam a correr. As crianças continuam gritando.*

Ester: Garçommmmmmmmm!

Pesquisadoras: Vamos ter que parar a brincadeira, crianças.

Sara: Antônio, por que você não vira fornecedor? Pega aqui essas caixas e entrega os alimentos.

*Antônio assente com a cabeça.*

Henrique *(cabisbaixo se dirigindo para a cozinha)*: Tá bom... Eu viro o cozinheiro...

Pesq. Marina: Mas você quer ser cozinheiro? Você já não foi? Outra pessoa poderia ser, né?

*Ester e Breno ficam sentados na mesa dos clientes. Yasmin vaga pela sala. Antônio e Sara ficam em pé no salão como se fossem os garçons. Sabrina se senta no chão.*

Pesq. Amanda: O restaurante vai ter que fechar, está muita bagunça, como a gente pode fazer?

Sara: Eu to falando para o Breno até agora que está bagunçado.

Ester *(gritando)*: Garçoneteeeeeeeeee!

Pesq. Amanda: Vocês querem continuar brincando?

Crianças: Siiiiimmmmm!

*Crianças prestam atenção nas pesquisadoras.*

Pesq. Amanda: Então, a gente vai precisar organizar, está muita bagunça.

Pesq. Marina *(indo até a cozinha)*: Quem vai ser os cozinheiros aqui?

Sara: Eu e o Henrique!

*Henrique faz sinal negativo com a mão como se não quisesse dividir a cozinha com Sara.*

Pesq. Marina: Eu posso ser cozinheira com vocês?

*Henrique e Sara assentem. A pesquisadora se dirige para a cozinha e, junto com Henrique, começa a organizá-la.*

Pesq. Amanda: Então ficou assim, crianças: Ester é cliente; Antônio é garçom; Julio é cliente; Rafael é cliente; Sabrina e Yasmin, quem vão ser?

*As meninas não respondem. A brincadeira volta a acontecer.*

Considerando que o conteúdo da brincadeira se realiza na relação entre os papéis, essa ação pedagógica constitui uma condição fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica. Em relação à sua forma de realização, observou-se que, inicialmente, ela se orientava por uma estratégia pedagógica bastante comum, expressa na pergunta: “*Quem vocês vão ser?*”. No entanto, mesmo diante de papéis típicos, as crianças apresentaram dificuldades

tanto em nomeá-los quanto em compreender suas ações características. Na cena S7C4, já apresentada no início desta categoria, por exemplo, evidencia-se que elas não conseguiam se lembrar do nome “garçonete”, referindo-se a esse papel apenas como “aquela que recebe os clientes”. Nesse contexto, o papel da pesquisadora foi apenas o de nomeá-lo.

No entanto, tornou-se essencial ao longo do experimento adotar ações mais sistemáticas voltadas à socialização dos papéis existentes neste campo da realidade. Nesse sentido, essa intervenção pedagógica também articulou-se diretamente à categoria 1 - mobilizar as crianças em função do tema -, pois foi a partir da compreensão dos papéis existentes que eles puderam ser distribuídos no grupo infantil. Além disso, como a brincadeira coletiva exigia um número maior de papéis, tornava-se necessário ampliar as referências sobre essa atividade, incluindo novas funções, até mesmo externas ao restaurante, como fornecedores, artistas ou chefs de outros estabelecimentos. Essa ampliação constituiu-se como condição para que *todos* os participantes tivessem uma função na brincadeira.

Outro desafio pedagógico consistiu na dificuldade das crianças em demonstrar uma visão de conjunto da situação imaginária. Suas escolhas eram guiadas, sobretudo, pelo desejo individual, e não pela necessidade coletiva de relacionar os diferentes papéis dentro do enredo. Como consequência, alguns papéis típicos, como o de cliente, eram frequentemente evitados. Diante dessa lacuna, era comum que, como mostra a cena S2C6, as próprias crianças sugerissem que as pesquisadoras assumissem os papéis ausentes, sem, no entanto, se mobilizarem para escolhê-los por si mesmas.

Em um primeiro momento, para lidar com a “má” distribuição de papéis, eram feitas negociações mediadas pelas pesquisadoras, que ressaltavam a importância de incluir aqueles que ainda não haviam sido assumidos. Contudo, em alguns casos, as crianças só se davam conta da ausência de determinados papéis no decorrer da própria atividade. Assim, à medida que o experimento avançava, as pesquisadoras passaram a adotar outra estratégia: permitiam que a brincadeira se iniciasse mesmo sem todos os papéis previamente definidos, indicando, ao longo do argumento lúdico, aqueles que estavam ausentes. Na cena S6C8, por exemplo, Ester percebeu, já com o restaurante em funcionamento, que a escassez de clientes tornava a brincadeira monótona. Nesse momento, com apoio da pesquisadora, mobilizou-se para pegar uma boneca e perguntar aos colegas quem poderia assumir esse papel.

Esse movimento ilustra que, embora a ação de “orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação” esteja vinculada ao momento de organização da brincadeira - anterior à sua realização propriamente dita -, ela só adquire sentido no decorrer da própria atividade, quando se torna possível evidenciar o porquê

da necessidade de tais acordos. Essa compreensão encontra respaldo em Elkonin (1987, p. 92), ao afirmar que:

As funções sociais de uma ou outra pessoa, bem como as normas de seu comportamento, são, em certa medida, conhecidas pela criança antes do jogo. Isso constitui uma premissa para a assunção do papel. No entanto, até que o papel seja assumido, essas funções sociais e normas de conduta não estão suficientemente diferenciadas, nem se tornam objeto de sua relação ativa, de sua consciência.

Um episódio particularmente significativo nesse sentido ocorreu na cena S7C21, quando nenhuma criança quis assumir o papel de cozinheiro. Diante disso, as pesquisadoras mencionaram que, sem esse papel, a brincadeira teria que acabar. Foi então que Henrique, mesmo não desejando ser cozinheiro, renunciou à sua vontade individual em favor da continuidade da brincadeira para o grupo. Dessa forma, favorecer que as crianças brinquem orientadas por um determinado tema constitui condição fundamental para poderem realizar escolhas mais conscientes no momento do planejamento, distribuindo os papéis de forma mais efetiva. Pode-se afirmar, portanto, que a distribuição de papéis funciona, ao mesmo tempo, como *premissa para o início da brincadeira* e como *resultado do próprio processo lúdico*.

Com o avanço da autonomia do grupo, o papel do professor passou a se concentrar principalmente em duas funções: sugerir novos papéis que ampliassem o enredo e promover a rotatividade deles entre as crianças. Nesse sentido, adotou-se como critério central a proposta de colocar as crianças em funções que ainda não haviam desempenhado. Esse movimento permitiu que a criança conhecesse outros aspectos ocultos da atividade, uma vez que a assunção de um papel novo exigia dela novos conhecimentos, atitudes e valores, além de possibilitar novos modos de se relacionar com o grupo. Assim, coube às pesquisadoras e à professora a tarefa de renovar as dinâmicas de preferência entre os colegas, incentivando as crianças a não brincarem sempre com os mesmos parceiros. Essa ação pedagógica foi ilustrada na cena S7C4, por exemplo, quando a pesquisadora afirmou: “Mas você já não foi cliente? Por que você não tenta ser outra coisa? Acho que você ia se dar muito bem”.

No entanto, nas brincadeiras 6 e 7, observa-se que a rotação de papéis foi utilizada de maneira excessiva. Sempre que a atividade “travava”, a resposta das pesquisadoras era propor uma nova troca de papéis entre as crianças. Isso resultou em cinco rodadas de brincadeira, nas quais os papéis eram constantemente alterados. Sem o avanço do enredo, essa estratégia levava as crianças a realizarem apenas uma ou duas ações no novo papel, sem conseguirem

construir uma situação imaginária mais consistente, o que restringia a brincadeira a cenas curtas e rápidas.

Na cena S6C21, por exemplo, apesar do enredo monótono e repetitivo, as crianças demonstraram confusão diante da proposta de troca feita pela pesquisadora, pois não queriam abandonar os papéis que já desempenhavam. Uma análise mais atenta desse movimento indica que outras formas de intervenção, vinculadas à categoria 5 - como ampliar as atividades do enredo, inserir novos problemas ou orientar o desenvolvimento do argumento -, articuladas à distribuição de papéis, poderiam ter se mostrado mais eficazes, na medida em que contextualizariam a necessidade de um novo papel.

Com base na análise realizada, portanto, ainda que configure uma ação específica, "orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação" demanda articulação com outras formas de intervenção. Em outras palavras, para que a rotação de papéis tenha sentido, precisa estar articulada ao desenvolvimento do conteúdo da brincadeira. O uso excessivo desta estratégia pode oferecer um modelo que desestimula a permanência no papel, reforçando a ideia de que a troca constante é necessária. Por isso, complexificar o enredo e os conhecimentos das crianças sobre a atividade que está sendo reconstituída possibilitam que as crianças se aprofundem nos papéis e consigam, assim, reconstituir relações sociais durante o desenvolvimento da brincadeira.

### 5.2.3 Síntese da categoria

A categoria "Organização da brincadeira coletiva" compreendeu, portanto, as intervenções voltadas a permitir que o grupo infantil acordasse sobre as condições prévias necessárias ao desenvolvimento do argumento lúdico, como selecionar, preparar e arranjar o espaço, objetos e papéis que irão compor a brincadeira. Nesse sentido, foi composta por duas ações centrais: (1) "orientar e complexificar a organização dos espaços e objetos" e (2) "orientar a distribuição de papéis e complexificar a identificação de características de sua representação". A primeira envolve o apoio às crianças na escolha do que será utilizado na brincadeira; a segunda, a orientação do grupo na definição dos papéis a serem assumidos.

Em síntese, os dados do experimento indicam que, mais do que aprender *como* organizar, é fundamental que o adulto ajude a explicitar *o que* é importante de se organizar. Quando o professor, guiado pelo conteúdo da brincadeira, auxilia as crianças a visualizarem a atividade que será desenvolvida - antecipando aspectos da dinâmica do argumento lúdico -, a disposição do espaço e a definição dos papéis transformam-se em um momento de reflexão sobre o sentido social da atividade a ser reconstituída. Desse modo, as ações pedagógicas

dessa categoria mostraram-se mais eficazes quando orientadas pelo conteúdo da atividade lúdica, pois favoreceram que as crianças estabelecessem uma relação intencional e consciente com o momento de preparação da brincadeira de papéis sociais.

Por conta disso, fica evidente que o desenvolvimento observado a partir dessas ações também resulta das intervenções realizadas nas outras categorias. Complexificar o enredo, os papéis e o simbolismo possibilitam que as crianças compreendam melhor sobre a atividade que almejam reconstituir, ficando mais claro quais elementos precisam ser organizados. Por isso, as categorias que serão apresentadas a seguir são de essencial importância para compreender os resultados aqui apresentados.

### 5.3 Categoria 3: Desenvolvimento do simbolismo na brincadeira

A categoria “*desenvolvimento do simbolismo na brincadeira*” aponta para o conjunto de intervenções do professor voltadas ao desenvolvimento da situação imaginária no que toca especificamente à realização de ações convencionais com os objetos. Para explicar o que caracteriza a brincadeira de papéis sociais e suas possibilidades de desenvolvimento, Mukhina (2022) começa por diferenciá-la de outras atividades, apontando que a autêntica atividade lúdica apresenta necessariamente um caráter semiótico (simbólico):

Com frequência, ao ver a criança manipulando um objeto ou realizando uma ação que o adulto lhe ensinou (sobretudo quando essa ação não se realiza com um objeto de verdade, mas com um brinquedo), diz-se que a criança está brincando. Na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*” (Mukhina, 2022, p. 155)

Em outras palavras, para que a brincadeira se torne uma atividade da criança pré-escolar é condição que as ações infantis adquiram uma forma especial: *a forma lúdica*. Essa forma se expressa no jogo quando a ação deixa de ser orientada por uma finalidade utilitária e passa a adotar uma lógica convencional, sustentada pela relação “como se”. Ao brincar de cozinhar, por exemplo, a criança não prepara a comida efetivamente, mas age *como se* estivesse cozinhando; não se alimenta de verdade, mas age *como se* estivesse comendo. Nesse processo, Elkonin (2019, p. 235) pontua que “é comum que os objetos percam sua significação usual e adquiram outra, uma significação lúdica, de acordo com a qual a criança os denomina e com eles opera”. Ou seja, é comum que alguns objetos sejam substituídos.

Para que a criança seja capaz de transferir significados de um objeto para outro, é necessário que ela se torne menos dependente do campo perceptivo imediato. Isso porque o

simbolismo envolve justamente a capacidade de perceber uma coisa - por exemplo, uma caneta - e agir como se fosse outra - fingir que é uma colher. Ou seja, o simbolismo pressupõe que a criança aja a partir daquilo que ela está *pensando*. Nesse sentido, a brincadeira exige o *desenvolvimento da abstração*, na medida em que a ação da criança começa a ser orientada por ideias construídas coletivamente ao longo da situação imaginária.

No entanto, a superação da dependência em relação ao que é imediatamente percebido não ocorre de maneira repentina, mas constitui um processo gradual e complexo. A criança em idade pré-escolar começa a realizar este movimento ainda apoiada nos objetos disponíveis no momento em que brinca. No início, ela não é capaz de *planejar a substituição*, mas sim, diante da necessidade de completar sua ação e da ausência de determinado objeto, recorre a outro que está ao seu alcance. Desse modo, a compreensão do que foi substituído só se torna evidente após a ação lúdica já ter ocorrido. Por exemplo, ao fingir que uma caneta é uma colher, a criança não declara previamente “isto é uma colher”, mas simplesmente passa a “comer” com a caneta. Em outras palavras, como destaca Vigotski (2021), a criança necessita de um *objeto pivô* para operar a substituição do real.

Embora a substituição de objetos seja um princípio fundamental da atividade lúdica - sendo um dos primeiros sinais de seu surgimento -, ela não representa a forma mais elaborada da brincadeira. À medida que esta atividade se desenvolve, os objetos vão se tornando secundários, podendo até deixar de ser utilizados. Isso porque as ações na brincadeira vão se tornando cada vez mais abreviadas e sintetizadas, não necessitando de objetos para serem realizadas. Nesse processo, o essencial para que a brincadeira aconteça passa a ser a reconstituição de relações sociais.

Isso não significa que o simbolismo desaparece. Ao contrário, ele se torna mais complexo. Em vez de apenas substituir objetos, a criança agora substitui a si mesma: passa a representar papéis e a agir como se fosse outra pessoa. Essa “substituição de si” configura, como aponta Elkonin (2019), uma segunda e mais complexa forma de simbolismo, no qual *o pivô da ação deixa de ser o objeto e passa a ser a palavra*. Assim, por exemplo, a criança finge que pegou um ônibus, no qual o motorista dirigia rápido, fazendo-a passar mal, sem utilizar para isso qualquer objeto, apenas indicando pela sua fala a narrativa que acabara de acontecer.

Tendo em vista o processo de desenvolvimento do simbolismo, torna-se possível analisar o experimento educacional. Nele, a brincadeira das crianças desde o seu início já apresentava indícios de desenvolvimento e, por isso, observou-se que elas já conseguiam realizar substituições de maneira autônoma, como se observa na cena a seguir:

**S2C5**

No momento da distribuição dos papéis, antes da brincadeira começar, Ester apresenta dificuldade em decidir o que vai ser na brincadeira.

Pesq. Marina: Ester, e você?

Ester: Não sei.

Pesq. Amanda: Ester e se eu e você formos as clientes?

Ester: Não. Cliente não usa avental.

Pesq. Amanda: E se você for a garçonete?

Ester: Eu não sei o que é isso!

Pesq. Marina: Eu acho que eu quero ser a garçonete também, posso te ajudar?

Sara (*com uma caixa na mão*): Essa pode ser a bandeja!

Pesq. Amanda: Olha Ester, a Sara disse que aquela pode ser a bandeja do restaurante.

*Ester faz uma expressão de incômodo e não pega a bandeja. A pesquisadora Marina, então, se dirige a ela com a bandeja na mão.*

Pesq. Marina: Olha, a garçonete faz assim quando vai entregar os pedidos.

Na cena S2C5, Sara sugeriu que a tampa da caixa fosse usada como bandeja da garçonete. No entanto, Ester recusou-se a aceitar a proposta, não utilizando o objeto conforme a sugestão da colega. Esse episódio ilustra a dinâmica do grupo nas primeiras sessões: enquanto algumas crianças conseguiam, com facilidade, substituir objetos conforme as demandas da brincadeira, outras apresentavam maior dificuldade nesse processo. Essa limitação restringia suas possibilidades de ação durante o desenvolvimento da atividade e, em alguns casos, gerava conflitos e protestos entre os participantes.

Com a complexificação da atividade, foi possível observar que o grupo foi se tornando mais homogêneo do ponto de vista da capacidade de substituir objetos. Com isso, novas possibilidades foram se abrindo ao longo do jogo, como é possível analisar a partir da cena apresentada a seguir, a qual ocorreu em um momento da brincadeira da sessão 8.

**S8C18**

No parque a pesquisadora Marina, acompanhada de sua filha e Lucas foram brincar. Lucas sentando-se em “cavalinhos” de brincadeira inventou que estavam em uma monta-russa da realidade virtual. Os dois olhavam para frente, como se estivessem vendo uma tela de videogame. Eles gritavam com medo e, em seguida, riam da experiência. Em um dado momento, a pesquisadora Marina fingiu cair e ralar seu cotovelo e Lucas recomendou que ela fosse ao médico fazer um curativo. Marina fez o que o amigo sugeriu e se dirigiu ao hospital, sendo recebida por Julio:

Julio (*com cara de espanto*): NOSSA! Que machucado, hein! Abre a boquinha.

*A pesquisadora Marina abre, Julio examina.*

Julio: Tudo ótimo. Eu preciso dar uma injeção.

Pesq. Marina (*fazendo cara de dor*): Ai! Nossa, essa injeção dói. O que é isso que você está fazendo?

Julio: É para ver o peso.

Pesq. Marina: Está tudo bem comigo?

Julio: Está sim, toma mais cuidado lá no parquinho. Toma esse remedinho.  
*A pesquisadora Marina toma o remédio e finge tossir.*  
 Pesq. Marina: Nossa, muito ruim esse remédio.  
*Julio dá a ela um copo de água. Neste momento, Yasmin, que tinha ido procurar uma farmácia, se aproxima com sua maleta.*  
 Yasmin: Eu cheguei atrasada.  
 Pesq. Marina: Que bom que tinha um outro médico aqui para me atender. Médico, quando eu volto aqui?  
 Julio: Para sempre.  
 Pesq. Marina (*assustada*): Eu vou ficar doente para sempre?  
 Yasmin: Um monte de dias!  
 Julio: Na verdade, são dois dias.  
 Yasmin: Isso!  
 Julio: Por acaso você quer mais alguma coisa? Uma água?  
 Pesq. Marina: Aceito uma água.  
 Yasmin (*com uma tipoia imaginária*): Isso é para colocar embaixo do braço.  
*A pesquisadora Marina finge colocar a tipoia e vai embora do hospital.*

Nesta cena, nota-se que as crianças realizaram uma série de substituições sem o apoio de objetos: Lucas, por exemplo, sugeriu que estavam em uma montanha-russa da realidade virtual e interagiu com uma “tela imaginária”; Julio, por sua vez, observando o braço de Marina, agiu como se tivesse um grande machucado, demonstrando preocupação no papel de médico. Em seguida, Yasmin decidiu colocar uma "tipoia imaginária" para imobilizá-lo e o menino ofereceu água à paciente em um "copo imaginário", com a intenção de acalmá-la. Além da complexidade das substituições, é possível perceber que essas ações estão subordinadas a um enredo coletivo, permeado por intenções e regras latentes. Concordando com as ideias de Mukhina (2022), compreende-se, portanto, que a substituição não tinha um fim em si mesma, mas funcionava como um suporte para o desenvolvimento do papel, isto é, para expressar uma atitude de uma criança para com a outra.

O contraste entre essas duas cenas indica que houve desenvolvimento do simbolismo. Resta compreender como as crianças passaram a construir uma situação imaginária, permeada de substituições, compondo um sistema que respondia a demandas do enredo, em vez de se limitarem a ações isoladas associadas a papéis elementares. Em outras palavras, este tópico busca responder à seguinte questão: *quais intervenções educativas foram necessárias para que o simbolismo passasse a sustentar um conteúdo mais elaborado da brincadeira, isto é, as relações sociais?*

Elkonin (2019), ao pesquisar a origem do jogo na ontogenia, conseguiu construir um quadro detalhado sobre o papel educativo do adulto na formação das premissas psicológicas para o jogo protagonizado, o que incluía a transformação das ações infantis em ações lúdicas. No entanto, no experimento realizado, tais ações pedagógicas iniciais foram pouco utilizadas,

uma vez que, como já foi dito, a maior parte das crianças já era capaz de realizar substituições autonomamente. Por isso, na tentativa de responder à pergunta anunciada anteriormente, focou-se em compreender dois elementos: (1) como as pesquisadoras passaram a integrar as crianças que tinham mais dificuldade a partir do desenvolvimento do simbolismo e (2) como as intervenções realizadas contribuíram para complexificar as substituições das crianças que já as realizavam. Levando isso em consideração, identificaram-se três ações:

1. Construir uma situação lúdica de transição;
2. Realizar substituição de objetos;
3. Construir com as crianças objetos necessários para a brincadeira.

Essas ações foram utilizadas em situações amplas, envolvendo a organização da brincadeira, sua realização propriamente dita, momentos de roda de conversa ou ainda intervenções realizadas fora da brincadeira. Quanto às circunstâncias, identificou-se que tais intervenções ocorreram: (1) quando as crianças tinham dificuldade de realizar alguma substituição ou de compreender a substituição que havia sido feita por algum outro participante, (2) quando as pesquisadoras queriam inserir alguma criança em um papel, (3) quando as pesquisadoras queriam complexificar o enredo com novas ações e (4) quando tinham a intenção de concentrar o grupo para a construção de uma situação imaginária.

A seguir, será analisada cada uma das ações anunciadas anteriormente.

### **5.3.1 Construir uma situação lúdica de transição**

A ação de “construir uma situação lúdica de transição” ocorreu em todas as sessões, funcionando como um ritual em que a criança “adentrava” ao mundo da imaginação. A cena a seguir ilustra como ele era realizado:

#### **S2C2**

A pesquisadora Marina convidou as crianças para brincarem de restaurante. Todavia, antes de iniciar a brincadeira, introduziu para elas um ritual - ritual este que se repetiria em todas as intervenções como essas, uma vez que funcionaria como uma forma de acessar o “mundo da imaginação”. O ritual desenvolvido consistia na passagem das crianças por um portal “mágico” - representado por um bambolê. Para ele funcionar, a regra que as pesquisadoras inseriram era de que as crianças tinham que passar de mãos dadas. Caso alguma criança soltasse as mãos, o portal se fechava. O mesmo movimento deveria ser feito também ao final da brincadeira, sinalizando o seu encerramento.

Ao explicar sobre o ritual, as crianças mostraram-se animadas. Na primeira vez que tentaram passar pelo bambolê, algumas crianças soltaram as mãos, levando as pesquisadoras a reforçarem a regra. A regra teve que ser lembrada mais algumas vezes até todos passassem. Em seguida, as pesquisadoras começaram a introduzir as crianças na situação imaginária, como é possível ver na ata a seguir:

Pesq. Amanda: Nossaaaaa aqui é muito diferente! Olha!

Ester: É a nossa sala!

Amanda: É a nossa sala? Acho que não é não...

Marina: UAU! Que lugar diferente.

*As crianças riem.*

Pesq. Marina: Mas nossa pessoal, não tá igual nos desenhos. Nos desenhos tinha cadeira, tinha fogão, tinha comida, cadê tudo isso?

*As crianças olham em volta sorrindo.*

Pesq. Amanda: Será que está escondido?

Pesq. Marina: Será que está debaixo das cadeiras?

Sara: Eu sei que está ali! (*apontando para a caixa onde guardamos os brinquedos*).

*Crianças correm para esse local.*

Pesq. Amanda: Olha, a Sabrina achou panelas.

Pesq. Marina: Vamos organizar esse restaurante, para que a gente possa abrir logo?

A ideia de criá-lo foi inspirada em um dos momentos da prática educativa envolvendo a literatura infantil que Abrantes (2016, p. 933) propõe em seus estudos. De acordo com ele, esse momento,

tem a finalidade de motivar o grupo de alunos para a leitura da história ou contação, tendo como pressuposto ‘superar’ no plano da imaginação a realidade concreta e suas determinações, produzindo um espaço propício para expressão de fantasias e para o exercício da imaginação.

A ideia proposta pelo autor, portanto, é que a criação de um ritual pode ajudar a *concentrar* o grupo na realização da atividade. De forma semelhante, Fleer (2019), ao desenvolver a proposta do “Conceptual PlayWorld”, também destaca a importância de um momento de transição coletiva para iniciar a brincadeira. Nesta transição, propõe-se que a criança entre em um novo espaço construído previamente pela professora, o qual é marcado por algum tipo de  *sinalização* que indica o limite entre “mundo real” e “mundo da imaginação”.

Valendo-se desses elementos, no experimento realizado, a intervenção proposta pelas pesquisadoras consistiu na construção de um “bambolê mágico”, que funcionava como um portal pelo qual as crianças deveriam passar antes da brincadeira começar. Essa estratégia permitiu estabelecer um ritual coletivo com a finalidade de criar um objetivo comum para o grupo, ajudando a negociar os desejos imediatos e a direcionar a atenção de todos para a atividade lúdica.

A execução da ação seguiu um padrão em todas as intervenções: as crianças deveriam atravessar o portal de mãos dadas e, caso soltassem as mãos, o portal se “fechava” e o processo precisava ser repetido. Depois de atravessar, as pesquisadoras atribuíam sentido lúdico às ações que realizavam, como quando, ao ver a sala, diziam “nossa, que lugar

diferente” ou “uau, como o restaurante está bagunçado” - como é possível observar na cena S2C2. Como não havia um cenário físico previamente elaborado, mas sim a proposta de que as próprias crianças organizassem a brincadeira, foram essas falas que cumpriram a função de demarcar a transição simbólica entre os “mundos”.

De modo geral, em relação aos seus efeitos, as crianças aderiram bem às regras, embora algumas, como Rafael, por vezes, as descumprisse. A hipótese elaborada é que esse comportamento não era resultante de uma incompreensão da regra, mas sim tinha a intenção de chamar a atenção dos adultos, uma vez que, ao negociar e reforçar as orientações com o menino, ele prontamente passava a cumpri-las.

Analisando a forma como essa ação foi realizada, é possível identificar uma diferença importante em relação à proposta de Fleer (2019): no experimento, a sinalização da entrada e saída do mundo da imaginação, assim como as regras propostas, eram *artificiais*, sem relação direta com a situação imaginária ou com os papéis que iriam ser desenvolvidos na brincadeira. Essa artificialidade parece ter limitado as possibilidades de mobilizar afetivamente as crianças, funcionando como um recurso arbitrário para concentrá-las na atividade. Além disso, após certo tempo, quando as crianças já haviam compreendido a lógica do mecanismo, o ritual pareceu tornar-se “obsoleto”, uma vez que a compreensão de que brincadeira necessita da construção de uma situação imaginária já havia sido apropriada por elas.

Apesar dessas limitações, o ritual cumpriu um papel importante: deu coesão ao grupo, especialmente no início, quando havia diferenças evidentes no desenvolvimento de cada um, funcionando como estratégia de apoio para crianças que tinham mais dificuldade em realizar substituições com os objetos. A criação de uma “atmosfera imaginativa” antes do início da brincadeira, portanto, revela-se uma possibilidade que merece investigação mais aprofundada em sua relação com as premissas psicológicas do desenvolvimento do simbolismo. Essa dinâmica pode ser melhor compreendida quando articulada à ação que será analisada a seguir: auxiliar as crianças a realizar substituições de objetos.

### 5.3.2 Realizar substituição de objetos

A ação de “*realizar substituições de objetos*” refere-se às intervenções voltadas à auxiliar as crianças na transferência de significados de determinados objetos para outros. A seguir, será apresentada algumas cenas em que essa ação foi realizada:

Pesq. Amanda: Então a Marina vai ser garçonete junto com a Ester, já que ela não sabe ser. Eu, a professora Isabel, Diogo e Rafael vamos ser os clientes.

Ester: Eu sei ser!

Pesq. Marina: Posso ser com você, o que acha?

Ester: Você precisa de um avental.

*Pesq. Marina faz como se vestisse um avental imaginário.*

Pesq. Marina: Estou pronta!

*Breno e Ester se olham e riem.*

### S3C4

A pesquisadora convidou o grupo para preparar uma receita de brigadeiro “de mentirinha”. Apenas com o apoio do livro de receitas, a pesquisadora Marina destacou os ingredientes necessários para preparar o brigadeiro e fazendo como se estivesse lendo a receita, solicitou que as crianças pegassem os ingredientes de brincadeira. Todas as crianças ficaram empolgadas, mas foi somente depois que Sara e Lucas fingiram que estavam pegando os ingredientes que o restante do grupo começou a realizar as ações lúdicas, imitando os colegas.

A cada nova ação da pesquisadora, que “se orientava” pelo livro, as crianças a imitavam: pegavam os ingredientes, ligavam o fogão, colocavam a manteiga, o chocolate e o leite condensado, mexiam e provavam o resultado.

### S4C12

*Lucas entrega um prato à pesquisadora Marina.*

Pesq. Marina: O que é isso?

*Lucas não responde.*

Pesq. Marina (*para Breno*): O que você pediu?

Breno: Um bolo de amora e morango

Pesq. Marina: Ah, então acho que esse é seu.

Breno: Esse bolo está com brócolis!

Pesq. Marina: Com brócolis? Acho que vamos ter que chamar o garçom.

*Breno se dirige à cozinha para falar diretamente com a cozinheira.*

Pesq. Marina (*para Breno*): Temos que esperar o garçom vir aqui!

*Breno se senta novamente e chama Rafael.*

Breno: Garçom, O meu pedido veio com brócolis, mas era chocolate com morango.

*Rafael leva o prato até a cozinha e, ele mesmo, refaz o pedido, levando-o novamente para a mesa dos clientes.*

Pesq. Marina: Obrigada. Garçom, eu acabei sujando minha mão, você pode trazer um guardanapo?

*Rafael olha em volta os objetos e, então, finge entregar um guardanapo imaginário. Breno, observando a cena e ri.*

### S4C19

No momento em que as crianças estavam reorganizando o restaurante, a pesquisadora Amanda interveio. Como ela havia percebido dificuldade das crianças em identificar onde ficava o fogão na brincadeira passada, pegou um caderno e nomeou para todos eles que aquele ali seria o fogão. Afirmou que sem um fogão, a cozinha fica bagunçada e os pratos não conseguem ser entregues rapidamente. Feito esses ajustes, Lucas anunciou que o restaurante abriu.

Marcolino (2013, p. 129), em sua tese sobre as possibilidades de intervenção pedagógica na brincadeira de papéis, afirma que:

Apenas a apresentação dos brinquedos não é capaz de auxiliar a criança a desenvolver relações dos papéis: os brinquedos estão ligados

fundamentalmente ao desenvolvimento das ações e atuam como apoio à brincadeira. As crianças realizam com eles as ações já conhecidas e que o brinquedo oferece como possibilidade.

Levando isso em consideração, o experimento teve como objetivo, nesta ação, não apenas apresentar objetos e possibilitar que as crianças conseguissem realizar substituições de forma autônoma, mas também possibilitar que superassem o foco na ação com os objetos - mesmo os substitutos -, direcionando sua atenção para as relações entre os papéis.

Para isso, o primeiro movimento realizado fundamentou-se na ideia de Elkonin (2019), segundo a qual a criança só efetiva uma substituição quando há a necessidade de completar uma situação habitual, mas o objeto correspondente encontra-se ausente. Com base nessa premissa, o experimento foi planejado com poucos objetos disponíveis: desde o início, as pesquisadoras ofereceram apenas uma quantidade reduzida de utensílios de cozinha e, intencionalmente, incluíram objetos não estruturados, como lápis e peças de montar. Essa escolha contrasta com a ênfase frequentemente atribuída à oferta de uma grande quantidade de objetos, a qual tende a intensificar o foco das crianças nas ações concretas, em detrimento do desenvolvimento do simbolismo. Como observa Marcolino (2013), a oferta excessiva de objetos pode, inclusive, manter as crianças em fases do desenvolvimento que já possuem condições de superar.

A partir dessa organização inicial, as pesquisadoras realizaram dois movimentos: (1) criaram situações que demandavam substituições e (2) ofereceram modelos que demonstravam como elas poderiam ser realizadas. Em relação ao primeiro ponto, os resultados do experimento indicaram que o papel do professor deve, em um primeiro momento, centrar-se na identificação das crianças que apresentam maior dificuldade de inserção na situação imaginária. Com essas crianças, mostrou-se relevante a criação de necessidades vinculadas diretamente à atividade reconstituída pelo grupo, que as levassem a desempenhar ações típicas do papel assumido, mas que, para serem realizadas, exigiam a substituição de um objeto por outro. Destaca-se, portanto, que o foco do professor deve recair sobre o *desenvolvimento do papel, tendo como consequência o avanço do simbolismo*.

Na cena S4C12, por exemplo, a pesquisadora, observando que Rafael estava com dificuldade de assumir um papel, o trata como garçom, solicitando um “guardanapo”, mesmo sabendo que este objeto não havia sido disponibilizado para as crianças brincarem. Dessa forma, ela produz a necessidade de que uma nova ação seja feita, isto é, que Rafael desenvolva o seu papel, a partir de uma substituição. Essa é uma ação semelhante à que se encontra descrita por Magalhães, Lazaratteri e Carboneri (2023). As autoras descrevem uma

situação em que uma criança também não estava envolvida na situação imaginária. Diante disso, quando ela oferece à professora uma bandeja com alguns objetos para comer, ao invés de apenas aceitar a proposta da criança, a professora pergunta se poderia comer na mesa e convidar um colega para a refeição. Isso exige que a criança arrume a mesa, bem como faça mais comida. Ou seja, ela *cria a necessidade* de que novas substituições sejam feitas, a partir de *situações-problemas* inseridas no enredo.

Além de criar necessidades de substituição de objetos, uma segunda ação realizada no experimento pode ser identificada quando as pesquisadoras se *antecipavam à situação imaginária*, realizando certas substituições antes mesmo que elas fossem demandadas. Na cena S4C19, por exemplo, ao perceberem que a cozinha na brincadeira anterior tinha ficado desorganizada, as pesquisadoras pegaram um caderno e o transformaram em fogão, explicitando sua importância para a organização dos cozinheiros. Esse tipo de ação evidenciou às crianças que é possível *prever necessidades típicas da atividade* — afinal, em uma cozinha, é indispensável um fogão para que os cozinheiros possam cozinhar. Esse movimento de antecipação contribuiu para o desenvolvimento da capacidade teleológica das crianças, ao orientá-las sobre possibilidades de planejamento que só se tornam viáveis a partir da compreensão da atividade humana que se busca reconstituir.

Em outros momentos, também buscando superar o foco nas ações objetais, as pesquisadoras realizaram substituições *sem o apoio de objetos*. Esse movimento foi realizado tanto fora da brincadeira, como na cena S3C4, em que na atividade de mímica do brigadeiro foram sendo realizadas uma diversidade de ações com objetos imaginários, quanto dentro da brincadeira, como na cena S2C6. Esta intervenção se mostrou comum quando as crianças estavam “presas” a algum objeto que poderia ser considerado supérfluo para a continuidade da brincadeira. Por isso, as pesquisadoras dirigiam às crianças falas como “finge que isso está aí”, “finge que tem de mentirinha”. Na cena S2C6, é possível observar que a substituição estava diretamente ligada à assunção do papel: de acordo com Ester, para que a pesquisadora Marina pudesse ser garçoneiro, era preciso vestir o avental. Nesse caso, a pesquisadora realizou a ação sem nenhum apoio concreto, fingindo colocar um avental imaginário, o que favoreceu que a criança se concentrasse no papel desempenhado e não no objeto em si.

Por fim, outra forma de desenvolver o simbolismo, por meio da substituição de objetos, consistiu em indagar o significado atribuído a determinados objetos. Na cena S4C12, por exemplo, a pesquisadora perguntou a Breno, o cliente, qual seria o prato feito com peças de montar que havia sido entregue por Lucas, o garçom. Essa pergunta estabeleceu a necessidade de Lucas comunicar-se de forma mais clara com o cliente e, ao mesmo tempo,

exigiu que Breno estivesse atento às substituições realizadas no jogo. Assim, a partir do objeto, as pesquisadoras buscaram reforçar a *relação entre os papéis*, na medida em que o objeto serviu apenas como mediador das atitudes de um papel frente ao outro, justificando a necessidade de formas atentas de agir.

De modo geral, portanto, as intervenções seguiram quatro movimentos principais: (1) criar a necessidade de substituições, oferecendo modelos às crianças; (2) antecipar algumas substituições, explicitando necessidades típicas da atividade; (3) realizar substituições sem apoio de objetos, conduzindo a atenção para o papel; e (4) redirecionar o foco para as relações entre papéis, mediadas pelos objetos substituídos. Em todas essas estratégias, o objetivo central das pesquisadoras foi favorecer o desenvolvimento do conteúdo da brincadeira. Entendendo que, para que isso acontecesse, era necessário superar a relação central com os objetos, buscou-se construir intervenções que possibilitassem o desenvolvimento do papel e das relações entre as crianças, tendo a substituição como condição deste processo.

### 5.3.3 Construir com as crianças objetos necessários para a brincadeira

Tendo em vista a necessidade das substituições realizadas na brincadeira funcionarem como apoio para o desenvolvimento do conteúdo do papel, uma última ação que foi identificada no experimento como relevante neste processo foi a de “*construir com as crianças objetos necessários para a brincadeira*”. Esta ação foi realizada fora da brincadeira, em atividades produtivas, culminando na construção especificamente de um cardápio, como se observa nas cenas a seguir:

#### S3C1

Em roda de conversa, a pesquisadora Marina conversa com as crianças.

Pesq. Marina: Vocês se lembram da brincadeira que a gente fez semana passada?

Crianças: Sim!!!

Pesq. Marina: Do que a gente brincou?

Breno: De restaurante!

Henrique e Sara: De sopa de pedras.

Pesq. Marina: Sabia que fizemos um restaurante e comemos sopa de pedras? O que aconteceu na brincadeira? Quem era o cozinheiro?

Breno: A Sara!

Pesq. Marina: A Sara... quem mais?

Sabrina e Lucas: Eu!

Pesq. Marina: E você?

Breno: Eu era confeitoiro.

Pesq. Marina: E a garçonete? Quem era?

Lucas: Eu!

Pesq. Marina: Mas você nem veio na brincadeira! (risos)

Sara: A Ester e você (apontando para a pesquisadora Marina).

Pesq. Marina: Quem era o cliente?

Sara: A professora, o Rafael e a Amanda.

Pesq. Marina: E o que aconteceu?

Sara: Tava tudo bagunçado, pediam toda hora.

Breno: Caiu o suco.

Pesq. Marina: Caiu o suco, você se lembra, Sabrina?

*Sabrina não responde.*

Pesq. Amanda: Meu prato veio cheio de açúcar e era para ter sal, lembra?

Prof. Isabel: O meu veio errado também, tinha batata e não era para ter batata porque minha filha não gosta.

Sara: Foi a Sabrina!

Pesq. Marina: Na última brincadeira que fizemos realmente teve muita bagunça, né? Alguns pedidos vieram errados, outros foram esquecidos... Às vezes os clientes pediam preparos que não tinham no cardápio e os cozinheiros também preparavam pratos que não estavam planejados. Para o nosso restaurante funcionar bem e os clientes saírem satisfeitos, nós precisamos organizar isso, não é? Se soubermos o que vamos cozinhar e o que pode ser pedido nosso restaurante vai funcionar melhor vocês não acham?

### S3C5

O quarto momento da intervenção se iniciou com a pesquisadora destacando para as crianças a necessidade de, a partir do livro de receitas, serem escolhidos e registrados em desenho pratos para comporem o cardápio do restaurante lúdico. Para isso, dividiu-se o grupo em duplas e trios.

A primeira tarefa das crianças foi pensar em duplas, antes de desenhar, quais pratos elas gostariam que estivesse presente no restaurante. Para isso, as pesquisadoras espalharam os livros de receitas pela mesa, cada dupla/trio pegou um ou dois livros e passaram a manuseá-los. De modo geral, as crianças olhavam para as imagens, sugeriam para o colega um prato e este negava ou aceitava. Breno e Lucas, assim como Henrique e Sabrina, conversaram durante a maior parte desse processo e chegaram a uma decisão conjunta. Yasmin e Antônio também chegaram a conclusão, mas sem a participação de Diogo, que ficou de cabeça baixa sobre a mesa e não participou nem da conversa, nem da execução do desenho. Julio, Sara e Maria não conseguiram chegar a um acordo.

*Breno e Lucas conversam entre si ainda sem o livro.*

### S3C6

Pesq. Marina: Vocês já escolheram o que vão fazer?

Julio: Eu já decidi!

Pesq. Marina: Então vamos ouvir os nossos amigos. Vamos começar aqui: Breno e Lucas, o que vocês decidiram? Contem pra gente.

Breno: Bolo.

Pesq. Marina: Do que vai ser esse bolo?

Lucas (*apontando para a imagem do livro*): De morango e amora.

Breno: Não... tem chocolate também.

Yasmin: A gente escolheu bolo de morango.

Pesq. Marina: Vão ter dois bolos? Acho que a gente precisa escolher outra receita.

*Yasmin e Antônio continuam folheando o livro.*

Yasmin: A gente escolheu bolo...

Pesq. Marina: E se tiver outro doce? Uma torta?

Yasmin: Uma torta!

*Antônio balança a cabeça negativamente.*

Pesq. Marina: Você não acha legal, Antônio? Qual você quer então?

Antônio: Pizza.

Pesq. Marina: Pizza? Você acha legal pizza, Yasmin?

Yasmin: Siiiiiiiiimmmmm!!!

Pesq. Marina: Então pronto! Uma pizza e um bolo! E vocês, Julio, Sara e Maria?

*O restante do grupo volta a manusear os livros dizendo o que estão vendo em cada imagem.*

Julio: Sabe o que eu vou fazer? Vai ser um doce.

Pesq. Marina: Então você tem que contar a elas, né?

Julio (*para Sara*): Um doce?

*Sara continua folheando o livro sem olhar para o colega.*

Sara (*apontando para uma receita*): A gente vai fazer esse.

Pesq. Amanda: Vocês têm que decidir juntos, lembram?

Sara: Julio, vamos fazer esse?

Julio (*apontando para o seu livro*): Eu gostei mais desse....

Sara: Maria, que tal torta? Torta de amora!

Pesq. Marina: Vocês têm que decidir juntos, essa é a regra.

Sara: Julio, essa torta é bem gostosa.

Julio: Mas eu gostei mais do outro, ué.

Sara: Vamos fazer a torta, pode ser?

*Julio assente.*

Pesq. Marina: Decidiram? Vão fazer a torta? Todo mundo concorda?

Julio: Uhum.

Pesq. Marina: Você concorda, Maria?

Maria balança a cabeça afirmativamente.

### S3C10

A pesquisadora Marina organizou os desenhos na lousa formando duas colunas em que cada uma continha o desenho de um integrante da dupla. Ao final, os agrupou junto com uma capa escrito “Cardápio” e grampeou os papéis na forma de um livreto.

Pesq. Marina: Você se lembra o que é um cardápio, Sabrina?

Sabrina (*com um livro de receitas em mãos*): É isso aqui!

Breno: É um papel onde tem as comidas.

Pesq. Marina: Isso. É um papel com as comidas do restaurante. Por isso, eu vou pegar os desenhos de vocês e formar um livrinho para quando abrirmos o restaurante só pedirmos o que tem aqui dentro (*grampeando as folhas*). Agora aqui é o nosso cardápio. No nosso restaurante só vão ter os pratos que vocês escolheram, tá bem?

Breno: O cardápio que tem o meu desenho vai ficar comigo!

Pesq. Marina: Os cardápios ficam com os clientes.

Breno: Eu vou ser cliente!

Sabrina: Eu vou ser cozinheira.

Antônio: Eu e o Henrique vamos ser clientes.

Henrique: Eu vou ser o pai e o Antônio vai ser o filho.

Julio: Precisa ter o limpador!

Pesq. Marina: O cardápio vai ajudar bastante a gente, mas pelo o que vocês estão falando a gente precisa também saber o que cada pessoa faz no restaurante né? Da próxima vez que viermos a escola vamos mostrar pra vocês um restaurante funcionando de verdade.

*Breno sorri animado.*

Julio: Será que vai ter um limpador?

### S6C7

Pesq. Amanda: Olha Ester, chegou cliente!

*Ester pega o livro de receitas e entrega para Lucas.*

Ester: O que você quer?

Lucas (*apontando para o cardápio*): Aquele que é o cardápio! O azul!

*Ester começa a folhear o livro de receitas.*

Pesq. Amanda: Esse é o livro de receitas, lembra?

*Yasmin sai da cozinha, levando o cardápio até Lucas, o qual começa a folheá-lo.*

Lucas: Eu quero bolo! Hoje é aniversário da minha filha. Ela vai fazer um aninho.

**S7C18**

Pesq. Marina: Garçonete, pode vir aqui?

*Sara chega correndo. A mesa ao lado havia a solicitado também.*

Pesq. Marina: Nossa, todo mundo te chamando, está muito agitado esse restaurante - *Sara sorri e concorda com a cabeça.*

Pesq. Marina: Tem batata?

*Sara vai até a pesquisadora Amanda que estava com o cardápio e pergunta se tinha batata no cardápio. A pesquisadora diz que sim. Sara retorna à mesa confirmando o pedido.*

Nestas cenas, o aspecto mais relevante a destacar é que as pesquisadoras sugeriram a construção de um cardápio, considerando a importância desse objeto na mediação dos papéis centrais de um restaurante, isto é, na relação entre clientes, garçons e cozinheiros. A opção por construí-lo, em vez de apenas o introduzi na brincadeira, deveu-se ao fato de que, no próprio ato de elaboração, foi possível evidenciar sua função social e, ao mesmo tempo, chamar a atenção das crianças para o sentido social do restaurante e para as regras de conduta que o caracterizam.

Como ponto de partida para análise das cenas, pode-se recuperar as ideias desenvolvidas por Magalhães, Lazaretti e Carboneri (2023). As autoras afirmam que a brincadeira pode tornar-se um disparador para o desenvolvimento de atividades produtivas, e, por isso, é importante que o professor reconheça, a partir da brincadeira, *motivos* para a construção de determinados objetos: seja por serem típicos da temática (ex: fogão), por favorecerem a mediação das relações entre as crianças (ex: cardápio) ou, ainda, por funcionarem como signos de determinados papéis (ex: avental). Nesse sentido, a forma como essa ação foi realizada no experimento exemplifica como a necessidade da atividade produtiva pode surgir do próprio enredo da brincadeira, mesmo que tal necessidade não seja espontaneamente percebida pelas crianças.

Assim, no início da sessão 3, durante a roda de conversa, as pesquisadoras retomaram problemas que surgiram no enredo da brincadeira anterior, como se observa na cena S3C1. Nessa retomada, é possível analisar que elas chamaram a atenção das crianças para as relações entre os papéis: por exemplo, lembraram que os *clientes* pediram comidas que não tinham no cardápio aos *garçons*, dificultando que os *cozinheiros* tivessem os ingredientes necessários para executá-la. A introdução do cardápio, portanto, para além de representar um objeto típico da temática, poderia funcionar como um *signo das relações sociais existentes em um restaurante*, uma vez que permitiria que o sistema cliente-garçom-cozinheiro funcionasse melhor.

Considerando tais “disparadores”, foi proposto, conforme ilustrado na cena S3C5, que as crianças se organizassem em duplas e escolhessem os pratos que gostariam de incluir no cardápio. Cada integrante da dupla elaborou individualmente seu desenho referente ao mesmo prato e, ao longo do processo, com mediação das pesquisadoras, procederam-se comparações a fim de assegurar a semelhança entre as produções. Ao final, foram obtidos dois cardápios.

No processo de construção, verificou-se que as crianças apresentaram dificuldades tanto em compreender a função do cardápio quanto em organizar coletivamente as ações necessárias à sua elaboração. A atividade exigia não apenas a compreensão da tarefa, mas também a coordenação do trabalho em grupo. Nesse contexto, as pesquisadoras atuaram de duas formas: (1) explicitando a função social do cardápio e orientando sua forma de construção; e (2) apoiando a organização coletiva, de maneira a incentivar as crianças a comparar desenhos, negociar escolhas, combinar ideias com os colegas e chegar a decisões em comum. Esse movimento evidencia-se na cena S3C6, em que, a todo momento, a pesquisadora relembra a regra de que as decisões deveriam ser tomadas em conjunto e os auxilia por meio da mediação de perguntas, como: “você concorda?”, “o que sugere de diferente?” e “conte para sua amiga a sua ideia”.

A estratégia de subdividir a turma em pequenas duplas estimulou a atenção ao trabalho dos colegas e favoreceu o estabelecimento de relações entre as crianças. Além disso, ainda que o cardápio só tenha ganhado verdadeiramente sentido no momento da brincadeira, o processo de construí-lo contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de *planejamento*, permitindo que as crianças pensassem sobre quais comidas gostariam de incluir no restaurante e refletissem sobre algumas regras típicas desse contexto: a necessidade de pedir apenas o que consta no cardápio, a importância de que os cardápios sejam iguais e que sejam selecionadas comidas consideradas “gostosas”. A síntese deste momento pode ser observada na cena S3C10, em que a pesquisadora Marina, efetivou a finalização da construção do cardápio, reforçando tais regras e a sua função na brincadeira.

Os efeitos de tal introdução foram observados em diversas cenas, como na S7C18 e na S6C7. Como afirma Mukhina (2022), as crianças constroem para brincar e, por isso, o objeto somente ganha sentido e passa verdadeiramente a tornar-se signo das relações entre os papéis no momento da brincadeira. Nestas cenas, é possível perceber que as crianças utilizando-o para orientar sua conduta, no que tange as possibilidades de realização no interior do restaurante. Assim, quando se pergunta se tem “batatas fritas”, a criança, no papel de garçom, antes olha no cardápio e depois dá a devolutiva para os clientes.

Em síntese, pode-se observar que a construção do cardápio permitiu ir além do próprio objeto, evidenciando relações sociais ocultas por de trás dele. No entanto, isso só foi possível no processo de construção, em que para realizá-lo, foi necessário evidenciar tais regras, para que assim, ele pudesse funcionar como um substituto lúdico de um cardápio de verdade.

Além disso, a introdução de atividades produtivas articuladas à brincadeira de papéis permitiu que, ainda de forma elementar e sob a mediação dos adultos, as crianças aprendessem a planejar um fim determinado para sua atividade e a construir ações intermediárias para alcançá-lo — ações que, futuramente, tendem a se converter em tarefas próprias da atividade de estudo. Dessa forma, essa experiência não apenas enriqueceu o conteúdo da brincadeira, mas também contribuiu para a gestação da próxima atividade-guia no desenvolvimento infantil.

#### **5.3.4 Síntese da categoria**

A categoria “Desenvolvimento do simbolismo na brincadeira” compreendeu, portanto, as intervenções voltadas ao desenvolvimento da situação imaginária, especialmente a partir da complexificação das substituições dos objetos. As ações que compuseram tal categoria foram: (1) construir uma situação lúdica de transição; (2) realizar substituição de objetos e (3) construir com as crianças objetos necessários para a brincadeira. A primeira ação configurou-se como um ritual que preparava o grupo para iniciar a elaboração da situação imaginária; a segunda visava aprofundar o caráter semiótico das substituições, tornando os objetos elementos secundários diante da reconstituição das relações sociais; e a terceira concentrou-se na elaboração conjunta de um cardápio, entendido como objeto que medeia as relações entre os papéis e que pode ser percebido como signo do sentido social da atividade desenvolvida no “restaurante”.

De modo geral, a análise dessas ações evidenciou que, quando as intervenções se voltaram a superar a relação intrínseca com os objetos, direcionando a atenção do grupo infantil à esfera das relações entre os papéis, a brincadeira tornou-se gradualmente mais abstrata e orientada pelo plano da imaginação. Assim, ao ter como objetivo central transformar o conteúdo da brincadeira, o conjunto dessas ações favoreceu o desenvolvimento do simbolismo. Nesse processo, mostrou-se necessário orientar o trabalho pedagógico por ações mais amplas, voltadas ao aperfeiçoamento do papel e do enredo. Por isso, destaca-se a importância de aprofundar a compreensão acerca das formas de atuação do professor nesses dois aspectos - tema que será abordado nas próximas categorias.

#### 5.4 Categoria 4: Desenvolvimento do papel lúdico

A categoria “*desenvolvimento do papel lúdico*” refere-se ao conjunto de ações do professor voltadas à criação de condições psicológicas necessárias para que as crianças assumam e desenvolvam seus papéis. Conforme Elkonin, o papel é o aspecto constitutivo do jogo, uma vez que “nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade” (Elkonin, 2019, p. 29). Isso significa que o papel só se realiza no desenvolvimento da criança quando, ao mesmo tempo, se produzem a *necessidade* de representá-lo e as *condições* que viabilizam tal representação.

Do ponto de vista das motivações, Mukhina (2002) destaca que, na idade pré-escolar, o que impulsiona o desenvolvimento da criança é o seu interesse pelo mundo adulto. Embora permaneça sendo criança enquanto brinca, ao fingir que é professora, estilista ou cozinheira, ela penetra, com intensa carga emocional, nas relações sociais às quais ainda não tem acesso. Assim, passa a conhecer, por meio do jogo, as funções e os sentidos das atividades humanas. É por isso que Elkonin (2019) afirma que o que dá forma e conteúdo ao desejo infantil de “parecer-se com o adulto” é justamente o *papel lúdico* assumido na brincadeira.

É importante ressaltar, contudo, que os experimentos conduzidos pelo mesmo autor revelam que a relação da criança com o papel não é estática: sua *atitude* diante dos diferentes papéis se transforma ao longo do desenvolvimento. Por essa razão, nem todo papel dá forma às motivações infantis da mesma maneira. Algumas crianças recusam-se a brincar de determinados papéis, enquanto demonstram grande entusiasmo por outros; permanecem longos períodos imersas em certas situações imaginárias, ao passo que rapidamente abandonam outras. Essa variação se explica pelo fato de que a escolha e a sustentação de um papel durante a brincadeira estão diretamente relacionadas ao conhecimento que a criança possui sobre ele — ou seja, *ao conteúdo de que dispõe para representá-lo*.

Em um primeiro momento, o adulto é percebido pela criança a partir de sua relação com os objetos e qualquer comparação entre suas próprias ações e as do adulto é suficiente para mantê-la brincando (Elkonin, 2019). Por exemplo, diante de uma criança que finge cozinhar, mexendo repetidamente uma panela, a fala do adulto - “nossa, está fazendo como uma chef de cozinha!” - já é o bastante para que ela se envolva com entusiasmo nesta ação. Contudo, com o desenvolvimento da atividade lúdica, essa imprecisa aproximação das ações infantis com a atividade humana deixa de dar forma à motivação da criança.

No plano objetual, pouca coisa muda - a criança continua a utilizar os mesmos objetos e a realizar as mesmas ações, não sendo esta a razão para tal mudança. Na verdade, o que

efetivamente se transforma é que as ações adquirem um novo sentido: *a criança toma consciência do “adulto” no interior das relações sociais*. Dessa forma, as ações lúdicas tornam-se progressivamente mais abreviadas e sintetizadas, pois o conteúdo principal do jogo passa a ser a relação com os outros. A forma como determinadas ações devem ser executadas, a lógica de seu desdobramento e o caráter das relações envolvidas tornam-se objeto da percepção infantil, fazendo com que a criança passe a captar os traços típicos das atividades adultas e se empenhar em representá-los da melhor forma possível.

Levando em consideração esses elementos, analisa-se o experimento educacional realizado. Nele, é possível perceber que, inicialmente, as crianças demonstraram dificuldades em assumir determinados papéis, como se evidencia na cena a seguir:

### S2C5

As crianças terminam de organizar o restaurante e novas discussões sobre a distribuição dos papéis aparecem:

Pesq. Marina: Ester, e você?

Ester: Não sei.

Pesq. Amanda: Ester e se eu e você formos as clientes?

Ester: Não. Cliente não usa avental.

Pesq. Amanda: E se você for a garçonete?

Ester: Eu não sei o que é isso!

Pesq. Marina: Eu acho que eu quero ser a garçonete também, posso te ajudar?

Sara (*com uma caixa na mão*): Essa pode ser a bandeja!

Pesq. Amanda: Olha Ester, a Sara disse que aquela pode ser a bandeja do restaurante.

*Ester faz uma expressão de incômodo e não pega a bandeja. A pesquisadora Marina, então, se dirige a ela com a bandeja na mão.*

Pesq. Marina: Olha, a garçonete faz assim quando vai entregar os pedidos.

*A brincadeira começa. No entanto, a pesquisadora Marina, observando que Ester continua acrescentando mesas e cadeiras, se dirige a ela.*

Pesq. Marina: Garçonete, o restaurante vai abrir!

Ester: Eu não quero ser!

Pesq. Marina: Todo mundo precisa ser alguma coisa na brincadeira, se não o restaurante não funciona.

Ester: Eu não quero.

Breno: Você pode ser minha ajudante.

*Ester ignora o colega e continua a organizar o espaço.*

Pesq. Marina: O restaurante está aberto!

Ester (*ainda organizando o espaço*): Calmaaaaaaaa!

Pesq. Marina: O restaurante abriu.

(...)

Ester: Eu não sei o que fazer. Acho que eu quero ser a moça que entrega as comidas.

Pesq. Marina: O nome dela é garçonete.

*A pesquisadora Marina mostra para Ester algumas ações referentes à garçonete, como limpar mesas, levar os pratos e anotar os pedidos. Enquanto isso, Sara e Sabrina mexem nas panelas, fingindo que cozinham. Sara, então, entrega à Sabrina uma bolsa com blocos de montar, como se fossem comidas.*

Na cena S2C5, destacam-se as falas de Ester, como: “eu não sei o que fazer”, “eu não quero ser” e “eu não sei o que é isso”. Essas expressões evidenciam sua recusa em assumir o papel de garçomete ao tomar consciência de que não compreendia a sua função no interior do restaurante. A irritação da menina mostra que, para a criança, é muito difícil assumir um papel que ela desconhece, pois, de acordo com Brigatto (2018), ela perde a orientação e/ou o modelo daquilo que deve representar na brincadeira.

Todavia, com o avanço do desenvolvimento da atividade lúdica, as crianças foram pouco a pouco compreendendo o que significa ser o “cozinheiro”, o “garçom” e o “cliente” - papéis necessários para brincar de restaurante. No entanto, algumas crianças, mesmo sabendo quais são os traços típicos de determinados papéis, acabavam momentaneamente saindo dos mesmos, uma vez que apresentavam dificuldade de compreender como eles se relacionavam com os demais.

#### S4C11

Sara: Henrique!!!

*Henrique, que estava no salão, se dirige a cozinha.*

Sara: O que eles pediram mesmo?

*Henrique repete o pedido. Lucas se aproxima e começa a mexer nas panelas.*

Lucas: Vou fazer o bolo.

Sara: Quer ser o confeitiro?

*Lucas não responde.*

Pesq. Amanda: Pessoal, ainda não saiu nenhum pedido!

Sara (*brava*): É que o Lucas não fez!

*Sara esquece novamente o que tinha que cozinhar.*

Sara (*para Lucas*): O que tem que fazer mesmo?

Lucas: Não lembro. É de morango e amora.

*Sara e Lucas começam a colocar pecinhas de montar em alguns pratos de brinquedo.*

*Passado um tempo, o menino sai da cozinha e joga um desses pratos, como se fosse o bolo, na mesa da pesquisadora Marina e de Breno.*

Pesq. Marina: Ixi, acho que o bolo caiu. Será que você pode trazer um paninho para limpar?

*Lucas vai embora.*

Pesq. Marina: Acho que o restaurante é novo e eles estão se organizando. Mas que bom que não fui embora, se não eu não ia te ver.

*Pesq. Amanda, observando a situação, se aproxima de Lucas.*

Pesq. Amanda: Você é garçom ou é cozinheiro?

Lucas: Cozinheiro

Pesq. Amanda: Então você tem que dar o prato para a gente. A gente que é garçom (*apontando para Henrique*).

Sara (*brava*): Lucas!!! Esse prato que você levou não era o bolo! Ele tava derretendo as coisas.

*Lucas pega o prato que havia levado para a pesquisadora e devolve na cozinha.*

Na cena S4C11, é possível observar que as crianças assumiram os papéis e realizaram algumas de suas ações características. No entanto, certas dificuldades ainda persistiram. Sara esqueceu-se dos pedidos que Henrique solicitou, enquanto Lucas se confundiu e entregou aos

clientes o prato que Sara estava utilizando para cozinhar. Além disso, Lucas transitou entre os papéis de cozinheiro e garçom, demonstrando dificuldade em compreender o papel do garçom como mediador entre a cozinha e o salão. Em todos esses casos, o que se mostrou em comum foi a dificuldade de tornar o seu companheiro de jogo e suas ações correspondentes, objeto de sua percepção.

Nas últimas brincadeiras, os papéis não apenas se mostraram definidos, como também passaram a incorporar em seu conteúdo, as relações sociais estabelecidas entre as pessoas. As ações tornaram-se mais variadas e complexas, e as regras implícitas, que sustentam cada papel, começaram a se evidenciar com maior clareza. O trecho a seguir, extraído da última brincadeira, ilustra esse avanço: diferentes crianças brincam conjuntamente, demonstrando coordenação entre os papéis. Além disso, o senso de responsabilidade se evidencia quando são convidadas para uma festa de aniversário, mas ainda assim reconhecem que têm deveres a cumprir em seus respectivos trabalhos.

### S8C13

A pesquisadora Amanda chegou ao salão de beleza acompanhada de Yasmin. Pouco depois, Marina trouxe sua filha para também ser atendida. As meninas seguiram a rotina típica do salão: perguntaram quem seria a primeira a ser atendida, lavaram o cabelo das clientes, aplicaram creme, pentearam e pintaram os cabelos de rosa. Durante todo o processo, perguntaram constantemente se as clientes estavam gostando e mostravam grande responsabilidade:

Pesq. Marina: Olá, eu tenho um horário marcado para minha filha.

Sabrina: Sente-se aqui.

Pesq. Marina: Ela está um pouquinho doente.

Sabrina: E esse remédio aqui, posso dar para ela?

Pesq. Marina: Deixa eu ver que horas são. Nossa, pode dar, estou atrasada.

*Sabrina finge dar o remédio e começa a cuidar do cabelo da boneca: passa o shampoo e condicionador; penteia e seca.*

Sabrina: Está bonito?

Pesq. Marina: Está lindo.

*Henrique e Lucas se aproximam.*

Henrique: Oi, eu quero cortar o cabelo.

Lucas: Sabia que hoje é meu aniversário?

Pesq. Amanda: Não acredito! Vamos fazer uma festa.

Sabrina: Eu não vou poder ir não, sou cabeleireira.

Pesq. Marina: Nossa, não vai ter nenhuma folguinha para ir?

Sabrina: Não vai não.

Pesq. Amanda: A gente pode esperar o salão fechar e depois disso todo mundo vai comemorar o aniversário.

Yasmin: Eu também não vou poder ir. Preciso olhar meus pacientes.

Pesq. Amanda: O que acha de antes da festa a gente passar e dar uma olhadinha como eles estão?

*Yasmin concorda.*

Com base nos dados analisados, observa-se que *houve desenvolvimento do conteúdo dos papéis assumidos pelas crianças*, à medida que passaram a agir considerando as regras de conduta e as relações estabelecidas com os companheiros de brincadeira. Diante disso, torna-se necessário compreender com maior precisão quais ações educativas contribuíram para esse processo. Em outras palavras, *cabe investigar quais intervenções do professor possibilitaram que as crianças assumissem e sustentassem o papel ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica*.

Para introduzir alguns elementos na discussão, retomam-se as ideias do livro *Psicologia do Jogo* (Elkonin, 2019). Nele, destaca-se como a ação educativa fundamental a transformação de ações objetais em ações lúdicas orientadas por regras de conduta, bem como a necessidade de revelar à criança os nexos existentes entre os papéis e as ações por ela executadas. Nesse sentido, foram identificadas quatro intervenções cujo foco foi promover condições necessárias para que o papel se desenvolvesse, sendo elas:

1. Imprimir emoções na realização das ações do papel;
2. Evidenciar/ lembrar as regras de conduta do papel;
3. Diversificar as ações de protagonização;
4. Atribuir um papel à criança quando ela não o está interpretando.

O conjunto dessas quatro ações compartilha uma característica fundamental: todas dependem da articulação com a Categoria 5 (desenvolver o enredo) para adquirirem orientação, uma vez que o papel só ganha sentido ao longo do desenvolvimento do enredo. Por outro lado, essas ações também se vinculam diretamente à Categoria 3 (Desenvolver o simbolismo), uma vez que é por meio do simbolismo que se torna possível a reconstituição do papel, sendo ele, condição necessária para que as ações lúdicas possam ser efetivamente realizadas.

Quanto às circunstâncias em que essas ações se apresentaram, identificou-se que elas aconteciam: (1) quando alguma criança apresentava dificuldade de se inserir no enredo, ou (2) quando reconstituíam o papel de maneira “inadequada”, violando suas regras características, ou ainda (3) quando as pesquisadoras viam oportunidades para enriquecer as ações que estavam sendo realizadas.

A seguir, será analisada mais especificamente cada uma das ações pertencentes a essa categoria.

### 5.4.1 Imprimir emoções na realização das ações do papel

A ação de “*imprimir emoções na realização das ações do papel*” refere-se aos momentos em que as pesquisadoras atribuíram certa carga de emocionalidade na reconstituição das ações lúdicas, mobilizando as crianças e motivando-as a se engajarem na situação imaginária compartilhada. Abaixo encontram-se algumas cenas representativas de tal ação:

#### S3C4

Para complexificar a situação imaginária, a pesquisadora Marina realizou mediações que buscavam dar um sentido histriônico para as ações. Quando Sabrina, por exemplo, fez como se estivesse jogando os ingredientes na panela, a pesquisadora apontou: “Sabrina, cuidado! Vai cair tudo para fora da panela!” ou quando percebeu que Maria não estava participando, disse: “Maria, vai queimar a manteiga, tem que mexer! Mexe, mexe, mexe!”.

Todas as ações foram realizadas pelas crianças rapidamente e com grande força emocional, imitando as da pesquisadora. Quando “mexiam” o brigadeiro, por exemplo, as crianças faziam movimentos rápidos e davam risada. Quando a pesquisadora anunciava que era hora de desligar o fogo, algumas crianças diziam: “o meu já desgrudou da panela!”, “o meu terminou!”. Quando iam provar o preparo atribuíam qualidades como “está muito bom!” “está muito quente!” e provaram o brigadeiro umas das outras.

#### S4C11

*Sara e Lucas começam a colocar pecinhas de montar em alguns pratos de brinquedo. Passado um tempo, o menino sai da cozinha e joga um desses pratos, como se fosse o bolo, na mesa da pesquisadora Marina e de Breno.*

Pesq. Marina (*chateada*): Ixi, acho que o bolo caiu. Será que você pode trazer um paninho para limpar?

*Lucas vai embora.*

Pesq. Marina: Acho que o restaurante é novo e eles estão se organizando. Mas que bom que não fui embora, se não eu não ia te ver, Breno.

#### S7C25

A brincadeira foi finalizada com uma cena que envolveu todas as crianças: nela, Rafael colocou um rato de borracha no meio do restaurante. Yasmin, ao perceber o animal, começou a gritar espantada: “Um rato, um rato! Tem um rato no restaurante!”. A professora Isabel e as pesquisadoras subiram nas cadeiras e começaram a gritar. Em seguida, todas as crianças, também fizeram o mesmo movimento gritando como se estivessem assustadas, mas assim que Rafael retirou o ratinho do salão, todas deram risada do acontecido.

As três cenas mostram que esta intervenção foi realizada em diferentes momentos do experimento: tanto para desenvolver as ações das crianças realizadas com os objetos, quanto para desenvolver as relações entre os papéis e, conseqüentemente, o enredo da brincadeira. Isso mostra que apesar de uma ação “simples”, ela se complexifica conforme ocorre o próprio desenvolvimento da atividade lúdica, não deixando de ser importante, mesmo em uma brincadeira desenvolvida.

Primeiramente, podemos analisar que essa ação tem estreita relação com o desenvolvimento da esfera dos motivos: a criança parece se sentir mais mobilizada a brincar quando, na relação entre os papéis, encontram-se depositadas emoções. Isso se explica, como aponta Elkonin (2019), pelo fato de que, em um primeiro momento, a criança compreende a função do adulto e a atividade que ele realiza de forma predominantemente emocional.

As emoções foram evidenciadas às crianças tanto dentro quanto fora da brincadeira. Na cena S3C4, por exemplo, buscou-se, fora da brincadeira, por meio da atividade de “mímica do brigadeiro”, favorecer o desenvolvimento do papel a partir da oferta de um modelo de ações vinculadas ao ato de “cozinhar”. Durante essa atividade, as pesquisadoras imprimiram intencionalmente carga emocional às ações, enfatizando que era preciso “mexer com cuidado, mas também agilidade”. Essa intervenção contribuiu para criar uma “atmosfera” imaginativa, tornando mais acessível às crianças o sistema de ações característico do papel de cozinheiro.

Já quando foi realizada durante a brincadeira, a ação de imprimir emoções aos papéis contribuiu para dar sentido ao enredo, conferindo-lhe maior complexidade. Na cena S7C22, por exemplo, diante de uma narrativa monótona e repetitiva, Rafael — que até então estava afastado da brincadeira — passou a integrar o enredo ao introduzir a presença de um rato no restaurante. As pesquisadoras e a professora reagiram a tal problema, imprimindo forte carga emocional, subindo nas cadeiras e gritando, o que contagiou o restante do grupo: todas as crianças as imitaram, reproduzindo o mesmo comportamento. Esse episódio evidencia o papel das emoções na formação da brincadeira coletiva, na medida em que todo o grupo, imerso em uma situação compartilhada, se mobilizou em torno de um mesmo acontecimento, tornando, assim, a brincadeira mais divertida.

Além disso, a ação “imprimir emoções” parece ajudar as crianças a começarem a se atentar para as *relações entre os papéis*. Ao enfatizarem certas emoções por meio da expressão corporal e da verbalização, as pesquisadoras direcionaram a atenção das crianças para o “*como*” estavam realizando determinadas ações. Na cena S4C11, por exemplo, quando a pesquisadora Marina reagiu à maneira “bruta” e “rude” com que Lucas lhe entregou o prato, dizendo que ele a fez derrubá-lo, ela chamou a atenção do menino para as consequências da forma como a ação foi executada. Com isso, ao reagir emocionalmente ao que a criança fez, ela evidenciou como a ação do garçom pode afetar a do cliente.

Nesse sentido, imprimir emoções é necessário não só para tornar um papel atrativo, mas é condição para que a criança comece a perceber o sentido de suas ações e escolher como almeja se relacionar com os outros papéis do jogo. Mukhina (2002) contribui para essa

discussão, quando ressalta que, na idade pré-escolar, as crianças iniciam um processo de *valoração das ações adultas*, desenvolvendo julgamentos afetivos acerca delas: passam a sentir emoções positivas em relação àqueles que consideram “bons” ou “corretos”, expressam raiva diante de quem julgam inoportunos e demonstram compaixão ao perceber que alguém está enfrentando uma situação difícil. Nesse movimento, ao assumir um papel, a criança assimila aspectos internos das relações, e utiliza-os volitivamente nas suas ações, visando afetar o outro e, assim, desenvolver o enredo.

Diante disso, pode-se dizer que no experimento, tais “emoções” foram se convertendo em *valores*, traduzidos como responsabilidades das crianças para com o papel e as relações em que está imersa. Na sessão 8, por exemplo, destacaram-se formas de agir cuidadosa, quando queriam acalmar um paciente, solidárias quando uma criança se oferece para cuidar do filho da outra enquanto a mãe descansa, e comprometidas com seu trabalho e seus clientes, como se destaca na cena do salão de beleza, apresentada no começo desse tópico (S8C13).

A primeira faceta da moral, portanto, se mostrou neste conjunto de cenas como formada pelas emoções - emoções estas que ganham novas qualidades conforme o professor gradativamente as torna objeto de atenção das crianças. Esse processo permite que, em brincadeiras desenvolvidas, se forme um sistema de regras de conduta que medeiam as relações das crianças ao longo do enredo, como será analisado no tópico a seguir.

#### 5.4.2 Evidenciar/Relembrar as regras de conduta do papel

A ação de “evidenciar/relembrar as regras de conduta do papel” refere-se às intervenções do professor que visam explicitar as regras latentes da brincadeira, buscando estabelecer uma correlação entre elas e o papel. De modo geral, referem-se às tentativas do professor de fazer as crianças renunciarem aos desejos mais imediatos, isto é, a suas ações espontâneas e impulsivas, subordinando-se às regras de conduta do papel assumido. É esse processo que permite não só a criança escolher o papel, mas permanecer nele ao longo da atividade. As próximas cenas ilustram esse processo.

##### S4C12

*Breno afirma que seu pedido veio errado e a pesq. Marina sugere chamar o garçom. Breno, então, se dirige à cozinha para falar diretamente com a cozinheira.*

*Pesq. Marina (para Breno): Temos que esperar o garçom vir aqui!*

*Breno se senta novamente e chama Rafael.*

*Breno: Garçom, O meu pedido veio com brócolis, mas era chocolate com morango.*

*Rafael leva o prato até a cozinha e, ele mesmo, refaz o pedido, levando-o novamente para a mesa dos clientes. Passado um tempo, novos pratos chegam, entregues agora por Sara, a cozinheira.*

Pesq. Marina: Obrigada, mas você não é cozinheira?

Sara (*rindo*): É verdade, esqueci. Esqueci!

*Na outra mesa, a professora Isabel acena para o garçom Lucas.*

Professora Isabel: Já está pronto o nosso pedido? Estamos com fome!

Lucas: É verdade.

*Lucas se afasta e senta-se em uma cadeira do lado da cozinha, sem dizer nada. Depois de um tempo, quando o pedido fica pronto, Henrique, que era cozinheiro, sai para entregá-los.*

Pesq. Amanda (*para Henrique*): Ei, ei, ei. Você é garçom ou cozinheiro?

Henrique: Cozinheiro

Pesq. Amanda: Então, entrega aqui para mim que eu sou a garçonete, vou levar!

*A pesquisadora Amanda entrega os pedidos à professora Isabel.*

Pesq. Amanda: Aqui seu chazinho.

Prof. Isabel: Então, é que, na verdade, nós pedimos suco de laranja.

Yasmin: Eu pedi suco e pizza!

Pesq. Amanda: Eita, vou verificar.

*Passado um tempo, a pesquisadora Amanda retorna com os sucos.*

Em um dado momento, Breno percebeu que não tinha uma colher para comer. No entanto, mais uma vez, ao invés de chamar o garçom, levantou-se para solicitar diretamente na cozinha. A pesquisadora Marina chamou a sua atenção, pedindo que esperasse ser atendido. Rafael, o qual estava sentado, apenas observando a brincadeira, foi quem resolveu o problema. Depois que entregou a colher, voltou a se sentar. Sara também se confundiu e, novamente, levou ela mesma o pedido a uma das mesas, mas, no meio do caminho, percebeu e disse rindo: “Lucas!!! O Pedido!”.

## S8C9

*Yasmin pega a boneca.*

Yasmin: Eu vou levar ela junto.

Pesq. Amanda: Mas você vai levar a paciente? O doutor vai cuidar dela.

Yasmin: Ele não sabe cuidar, ele não cuida bem dela.

*Yasmin tenta deixar a boneca em um cantinho do hospital. Lucas se aproxima com uma chapa de raio-X dizendo que ela está melhorando, mas logo começa a mexer na boneca novamente.*

Pesq. Amanda: Eu vou pegar o ônibus, pessoal. Estou indo para o restaurante.

*Yasmin pega a boneca e sai andando com a boneca em uma mão e a maleta de médico em outra.*

Yasmin: Espera aí, eu vou também!

Com base nessas cenas, é possível perceber que as pesquisadoras utilizaram diferentes estratégias para evidenciar as regras da brincadeira. Em determinados momentos, essa mediação ocorria de forma mais direta, fora dos papéis assumidos. Em outras situações, mantinham-se nos papéis e, por meio deles, atribuíam novos significados às ações incoerentes das crianças, integrando as infrações ao enredo lúdico.

A primeira forma de intervenção - mais direta e explícita - foi especialmente frequente nas sessões iniciais, quando as crianças ainda demonstravam dificuldades em subordinar suas ações aos papéis, agindo, na maioria das vezes, com base em desejos imediatos. Um exemplo

dessa mediação aparece na cena S4C12, em que as pesquisadoras emitiram orientações como: “Breno, tem que esperar o garçom”, ao perceber que o menino, no papel de cliente, dirigiu-se até a cozinha para reclamar de um pedido errado, ou ainda, “Sara, você não é cozinheira?”, quando a menina entregou os pedidos diretamente, assumindo uma função que não correspondia ao seu papel.

Em todas essas situações, observa-se uma dificuldade comum relacionada à compreensão do papel de *garçom*. Por se tratar de um papel que atua como mediador entre “clientes” e “cozinheiros”, exige, tanto para ser assumido quanto para se relacionar com ele, a compreensão do sistema de relações entre os papéis de “cozinheiro-garçom-cliente”. Diante dessa complexidade, a intervenção - embora realizada de forma direta e com breves interrupções no enredo da brincadeira - desempenhou um papel importante ao tornar as regras mais explícitas para as crianças, funcionando como uma espécie de “cola” que liga o papel assumido às ações realizadas.

À medida que a brincadeira se desenvolvia, as intervenções mais recorrentes passaram a direcionar a atenção das crianças não apenas para *o que* faziam, mas para *como* realizavam suas ações. As regras, por sua vez, tornaram-se mais complexas: deixaram de se restringir à simples adequação das condutas aos papéis assumidos e passaram a incorporar aspectos valorativos. Nesse contexto, as pesquisadoras passaram a enfatizar que, mais do que apenas cumprir a função de entregar os alimentos, o garçom não poderia fazê-lo de qualquer forma, pois era importante manter uma atitude cordial na relação com os clientes.

Com isso, inaugura-se uma dimensão ética na construção dos papéis. Nesse processo, é importante atentar para um cuidado especial: ao adentrar o campo dos valores, há o risco de que as intervenções assumam um tom moralizante, baseadas em dicotomias rígidas como “pode” e “não pode”. Por essa razão, foi fundamental abrir espaço para que as crianças também pudessem argumentar diante das infrações, expressando os valores que estavam orientando suas decisões. Na cena S8C9, por exemplo, Yasmin justificou seu desejo de levar a boneca ao hospital afirmando que não acreditava que os colegas iriam cuidar bem dela. Nesse caso, a criança já demonstrava compreender a regra, mas optava por infringi-la com base em argumentos éticos, que justificavam a realização de tais ações.

Dessa forma, pode-se afirmar que, em um primeiro momento, a brincadeira tendeu a se estruturar de maneira mais rígida, uma vez que as pesquisadoras se empenharam em garantir que as crianças seguissem as regras típicas de cada papel social. Isso, muitas vezes, resultou em enredos mais previsíveis, repetitivos e pouco dinâmicos. No entanto, à medida que as crianças se apropriaram desses elementos, tornou-se possível - e até desejável - romper

com o “típico”. A transgressão da regra passou, então, a apontar para uma perspectiva de transformação e movimento das atividades humanas, o que disputa a ideia de que “evidenciar as regras” é exigir das crianças uma “obediência cega”.

Em outras palavras, é fundamental que o professor assegure que as crianças se familiarizem e se apropriem da atividade reconstituída, pois é justamente o domínio desse modelo que possibilita sua subversão. Nesse sentido, diversificar as ações de protagonização contribui para que a criança capte o esquema geral da atividade e, assim, tenha um acúmulo de elementos para criar enredos mais complexos - sendo este o tema do próximo tópico.

### 5.4.3 Diversificar as ações de protagonização

A ação de “diversificar as ações de protagonização” refere-se às intervenções das pesquisadoras que buscaram dar às crianças modelos de ações, de maneira abreviada e esquematizada, fixando, assim, o conjunto delas a um papel. Observa-se como essa intervenção é realizada a seguir:

#### S4C21

O primeiro pedido que os cozinheiros começaram a preparar foi uma torta. A pesquisadora Amanda, depois de observar que foram desenvolvidas poucas ações lúdicas na cozinha da última brincadeira, começou dividindo as tarefas: ela iria fazer a calda, Rafael cuidaria das bebidas e Lucas assaria a torta.

(...)

*Mais adiante os garçons voltam com novos pedidos.*

Henrique: Pediram pizza!

Amanda: Certo, pizza! Rafael, você corta os ingredientes. Lucas, você abre a massa. Eu cuido do molho.

*Cada criança começa a realizar as ações sugeridas pelas pesquisadoras.*

#### S5C3

O terceiro momento da intervenção se voltou à reconstituição das ações representativas de cada papel. Assim, as pesquisadoras perguntaram para as crianças quais tinham sido os papéis apresentados no vídeo e construíram uma sequência de gestos referentes ao esquema geral das ações que envolviam cada um deles. O movimento realizado pelas pesquisadoras foi sempre o mesmo: (1) nomeava-se o papel e sua ação típica, (2) realizavam-se mímica/gestos referente a um sistema de ações relacionados ao papel e, então, (3) repetia-se a nomeação do que havia sido feito, com o intuito de sintetizar as ações e fixar o papel para as crianças.

*As pesquisadoras inserem o papel de “pizzaiolo”. As ações destacadas foram: acender o forno, preparar a massa, abrir a massa, recheá-la e colocá-la para assar.*

Pesq. Marina: Quem apareceu primeiro no vídeo? Ele acendeu o forno, depois fez a pizza.

Sara: Eu não lembro o nome, mas eu sei.

Pesq. Marina: O pizzaiolo!

Pesq. Amanda: Pizzaiolo faz a pizza, lembra? Vamos fazer igual ele? Qual a primeira coisa que o pizzaiolo faz?

Breno: A massa.

Sara: Ele coloca a madeira.

Pesq. Marina: Vamos lá, cada um cria o seu forno

*Cada criança aponta para um espaço imaginário, afirmando que a quem pertence cada espaço.*

Pesq. Amanda (*gesticulando como se estivesse acendendo o forno*): finge que pega a madeira e coloca no forno. As crianças imitam.

Pesq. Marina: Vocês estão colocando com a mão? Era com a mão que ele colocava?

Sara: Eu não.

Pesq. Marina: Vamos pegar a pá.

Lucas: Peguei a pá.

Breno: Eu já coloquei cinco.

*Pesq. Amanda faz como se acendesse um isqueiro dizendo “tsi tsi tsi” e as crianças imitam o gesto e o som.*

Lucas: Tem que pegar o papel!

Pesq. Marina: Verdade o papel, já estava quase me esquecendo.

Pesq. Amanda: *Tsi, tsi, tsi*. Coloca lá no forno com cuidado em, que está quente.

Ester: Tem que colocar com a pá.

Pesq. Marina (*dando alguns passos para trás*): Não chega muito perto, senão vocês vão se queimar.

*Sabrina é a única que faz os movimentos rápidos: finge que joga o papel e chacoalha as mãos. Parece ter dificuldade de seguir cada um dos gestos.*

Pesq. Amanda: Agora o forno está quentinho, mas falta fazer a massa da pizza. Tem que pegar o fermento, a farinha e o sal...

*Amanda finge que coloca cada um dos ingredientes em uma panela com delicadeza. As crianças imitam.*

Sara: Sal???

Pesq. Marina: Não põe muito, se não vai ficar salgada.

Pesq. Amanda (*fazendo movimentos circulares com agilidade*): Mexe, mexe, mexe, mexe. Acho que deu o ponto! A minha deu e a de vocês?

Crianças: A minha deu! A minha deu!

Pesq. Amanda: Vamos pegar a massa para fazer aquela bolinha

*Pesquisadora Amanda faz um movimento de bolinha. As crianças a imitam.*

Pesq. Marina (*fazendo o mesmo movimento*): Eu vou fazer três.

Pesq. Amanda: Eu vou fazer duas.

*As crianças dizem quantas vão fazer.*

Pesq. Amanda: Agora temos que abrir a massa. Cada um pega um pedacinho de massa e agora a gente vai abrir. Mas cuidado, hein? Se não vai rasgar, tem que ser com delicadeza.

*Amanda faz o movimento com o rolo imaginário de vai e vem, como se estivesse abrindo a massa. Ester faz movimentos rápidos.*

Pesq. Amanda: Assim não, Ester, vai rasgar. Cuidado.

*Ester desacelera seus movimentos, fazendo com delicadeza.*

Ester: Agora tá certo?

Pesq. Amanda: Agora sim.

Pesq. Marina: A minha está ficando fininha.

Pesq. Amanda: A minha ficou redondinha, olha!

*Amanda faz como se estivesse erguendo a massa. As crianças fazem o mesmo, atribuindo características como “fininha”, “redonda”, “bonita”, “grande” e “quadrada” às massas que elas fizeram. Sabrina sai de perto do restante do grupo e se dirige à professora Isabel.*

Sabrina: Professora, me ajuda a tirar a blusa

Professora Isabel: Te ajudo, mas só daqui a pouco. Você está fazendo a pizza se não terminar, não vai ficar pronta.

*Sabrina se junta novamente ao grupo.*

Pesq. Amanda: Agora precisamos colocar o molho da pizza.

Ester (*como se estivesse amassando tomates com a mão*): É assim o molho.

Pesq. Amanda: É assim mesmo que faz, mas é outra pessoa que prepara o molho, não é? Quem será que prepara o molho?

Henrique: Vamos fingir que o molho já está preparado.

Pesq. Amanda: Boa ideia. Vamos fingir que está pronto e depois a gente prepara ele, pode ser?

*Pesquisadora Amanda faz como se espalhasse o molho com uma concha.*

Pesq. Amanda: Espalhem com delicadeza para ficar bem gostosa... Agora, é hora de pôr o queijo.

Lucas: O queijo ralado!

Henrique: Mortadela *(faz como se estivesse colocando o ingrediente na pizza)*

Pesq. Marina *(depois de fingir que ralava o queijo)*: O meu queijo está fininho. Vou colocar bastante porque eu gosto.

Henrique: Eu vou colocar muuuuuuito *(faz um movimento exagerado como se estivesse colocando muito queijo)*

*Todas as crianças "recheiam" a pizza imaginária;*

Pesq. Amanda: Agora que a pizza está montada. Precisamos assar, todo mundo pega a pá.

Sara e Breno: Peguei!

Pesq. Amanda *(fazendo movimentos como se estivesse pegando a pizza)*: Pega a pizza... Com cuidado, para não rasgar... E põe no forno.

Ester: A minha vai ter tomate.

Pesq. Amanda: É melhor você colocar antes que vá para o forno, depois não como colocar.

*Ester faz como se colocasse os tomates na pizza.*

Pesq. Marina: Agora temos que tomar cuidado para não queimar.

*Pesq. Marina cruza os braços e bate o pé como se estivesse esperando. Todas as crianças fingem que esperam.*

Pesq. Amanda: Muito bem, deu o tempo! Vamos tirar do forno com cuidado porque está muito quente!

*Pesquisadoras fazem como se estivessem tirando a pizza do forno. As crianças as imitam.*

Sabrina: Olha a minha, Amanda!

Pesq. Amanda: Ficou linda!

Henrique: Eu já comi a minha.

Sara: Eu já comi o molho.

Lucas *(fazendo movimentos exagerados como se estivesse comendo muito e depressa)*: Vou comer uma pizza inteira!!!

Ester: Agora eu vou pegar minha pizza e comer!

*Ester faz como se devorasse a pizza.*

Pesq. Marina: É o pizzaiolo que come a pizza?

Crianças: O cliente!

Pesq. Amanda: Isso mesmo, mas agora todo mundo fez igual o pizzaiolo.

## S6C14

Pesq. Marina *(para Antônio)*: Você trabalha na parte da pizza? Lá no meu restaurante a gente faz assim *(organizando os objetos que estão na mesa)*. A pá a gente deixa sempre perto do forno... tem que ficar tudo muito bem organizado. Agora aqui vamos deixar esses objetos próximos... Quando o cliente chegar, a gente faz a pizza. Posso te mostrar como faz?

*Antônio concorda com a cabeça sem falar nada*

Neste momento, a pesquisadora Marina deu o modelo e Antônio a imitou. Juntos, eles realizaram uma série de ações lúdicas: misturaram os ingredientes para fazer a massa, enrolaram no formato de bolinha, abriram com um rolo para deixá-la fininha e colocaram o recheio.

(...)

Em seguida, pesquisadora Marina auxiliou Ester (como cozinheira) a realizar o preparo dos pratos, assim como havia feito com Antônio na brincadeira anterior. A pesquisadora buscou enriquecer as ações típicas de cozinhar: mexia a panela, alterava a intensidade do fogo, cortava e ralava com a delicadeza ou a agilidade necessária a depender do alimento que estava manuseando ludicamente. Ester imitava cada uma das ações, perguntando se estava fazendo corretamente. Além disso, ao observar que Antônio tinha poucas responsabilidades na brincadeira, a pesquisadora buscou distribuir entre funções eles, orientando a necessidade de que os pedidos de pizza fossem preparados pelo menino, já que ele era o pizzaiolo, e que os outros preparos fossem feitos pela menina, já que ela era a cozinheira:

*Pesq. Marina faz movimentos como se cozinhasse. Ester a imita.*

Pesq. Marina: Ester, quando a calabresa estiver pronta, sabe o que a gente faz? Colocamos no prato e entregamos para o pizzaiolo. Cadê o queijo? Coloca ele também. Você vai preparando e levando para o pizzaiolo, tá bem?

*Ester pega os pratinhos e leva para o pizzaiolo Antônio.*

Pesq. Marina (*para Antônio*): Olha, ela ralou uns queijos para você, uma calabresa...

Antônio: Vou fazer.

Pesq. Marina: E as bebidas? Quem está cuidando das bebidas?

Antônio: Eu quero ser cliente.

Marina: Cliente? Mas agora já abriu o restaurante tem que esperar ele fechar.

*Antônio volta a fingir que cozinha. Yasmin chega com novos pedidos.*

Yasmin: Ela quer uma pizza...

Pesq. Marina (*apontando para Antônio*): A pizza é lá com o Antônio.

Yasmin: E a torta?

Pesq. Marina: A torta é aqui. Ali é pizza e aqui é torta.

Yasmin: Então é uma torta e uma salada com queijo. Uma pizza também, Antônio.

### S8C15

*Rafael traz a sua filha para a emergência porque ela havia batido a cabeça e estava com dor no coração.*

Pesq. Amanda (*falando com firmeza para Yasmin*): Coração dela está acelerado, vamos ter que levar no centro cirúrgico.

*Lucas se aproxima e começa a fingir ser o médico.*

Pesq. Amanda (*para Lucas*): Coloca ela na maca e leva para o centro cirúrgico. Vou preparar a injeção e conversar com a família.

(...)

*A pesquisadora Amanda sai atrás de Lucas às pressas. Ambos se dirigem para o centro cirúrgico e começam a fazer a operação. Amanda finge cortar e costurar a boneca, enquanto Lucas segura os equipamentos.*

Brigatto (2018) afirma que, na brincadeira, a criança representa uma síntese dos comportamentos dos adultos que conhece e, por isso, é essencial que ela tenha acesso a diferentes modelos de conduta. Nesse sentido, as intervenções realizadas pelas pesquisadoras tinham, como objetivo principal, oferecer às crianças esses modelos, possibilitando a ampliação de seu repertório de ações.

Inicialmente, tais intervenções assumiam um *caráter instrucional*, como se observa na cena S5C3, realizada fora da brincadeira. Após assistirem ao vídeo que mostrava o funcionamento de um restaurante, as pesquisadoras buscaram representar, por meio de mímicas, as principais ações correspondentes a cada papel. A partir de perguntas mediadoras,

construíram junto às crianças um sistema de ações que representava o esquema geral da atividade - ações estas que poderiam servir como modelo posteriormente na realização do jogo. Na sessão seguinte (S6C14), as pesquisadoras buscaram realizar intervenções semelhantes, desta vez inseridas na brincadeira. Para isso, a pesquisadora Marina se introduziu no jogo através do papel de uma cozinheira vinda de outro restaurante, cuja função era ajudar na organização da cozinha. Dessa forma, foi possível diversificar as ações, as quais, no momento, estavam sendo realizadas de maneira empobrecida.

Outra operação utilizada para explicitar as relações entre os papéis foi a *distribuição de ações lúdicas* entre as crianças, atribuindo-lhes um sentido de tarefa. Como elas ainda não possuíam autonomia para decompor uma atividade complexa em ações simples e distribuí-las entre os papéis, foi papel das pesquisadoras realizar esse processo pelas crianças. Na cena S4C21, por exemplo, a pesquisadora Amanda buscou integrar Rafael e Lucas às atividades da cozinha, distribuindo diferentes tarefas entre eles: enquanto alguns fariam a calda, outros assariam a torta e cuidariam das bebidas.

É importante destacar, contudo, que Elkonin (2019) adverte que a brincadeira não consiste na reprodução fiel e detalhada de todas as ações específicas de uma determinada temática. O foco deve recair sobre o *esquema geral da atividade*, no qual o elemento central são as relações entre os papéis sociais, e não os procedimentos técnicos envolvidos na sua realização. Nesse sentido, mesmo que a atividade de cozinhar, na vida real, envolva etapas como higienizar, descascar, cortar, temperar e cozinhar os alimentos, esse “passo a passo” torna-se dispensável na brincadeira. O que importa é conseguir reconstituir a “*ideia de que se está cozinhando*”.

Por essa razão, é fundamental que as intervenções do professor sejam capazes de cada vez mais abreviar e sintetizar as ações, restringindo-as somente àquelas necessárias para construir o enredo da brincadeira. Nesse sentido, a *diversificação das ações* deve se dar em decorrências dos problemas e argumentos que surgem na dinâmica lúdica, exigindo dos papéis a reconstituição de novos elementos. Quando isso ocorre, os efeitos são mais potentes: a criança se envolve afetivamente, participa com mais entusiasmo e, muitas vezes, propõe ela mesma, novas ações para enriquecer a brincadeira.

Dessa forma, essa prática docente se relaciona estreitamente com a categoria 5, pois é no desenrolar do enredo, que se torna possível destacar o *para quê* das ações da criança - ou seja, as intenções subjacentes à sua realização. Na cena S8C15, por exemplo, observa-se que a diversidade de ações realizadas no centro cirúrgico está diretamente relacionada às demandas colocadas pelo enredo, isto é, a urgência em atender um paciente que precisa de cuidados

especiais. Examinar, encaminhar ao centro cirúrgico, realizar a cirurgia e explicar a situação aos familiares constituem um sistema de ações orientado pelo sentido social da atividade hospitalar - ou seja, o cuidado responsável e atencioso com a saúde do outro.

Assim, para que esse sistema de ações permita uma maior diversidade na protagonização, é essencial a presença de companheiros de jogo que tragam novos argumentos, demandas e conflitos. Por isso, a seguir, será abordado como o professor pode intervir quando alguma criança não está assumindo papéis no jogo, garantindo sua participação ativa na brincadeira.

#### **5.4.4 Atribuir um papel a criança quando ela não o está interpretando**

A ação de “atribuir um papel a criança quando ela não o está interpretando” refere-se às intervenções do professor que buscam atribuir sentido lúdico às ações infantis, fixando-as em um papel. No quadro, são apresentadas algumas cenas significativas deste processo:

##### **S7C8**

Na cozinha, estavam Rafael e Breno. Observando que os meninos não estavam brincando, a pesquisadora Amanda alertou Rafael sobre o fogão: “Cuidado! Assim você vai queimar suas mãos. Acho melhor você colocar uma panela aí”. Até aquele momento, o menino não estava tratando a tampa da caixa como um fogão, porém, depois de ouvir a pesquisadora, retirou rapidamente sua mão. Inclusive, um pouco mais adiante, quando Juliano e Sâmia se aproximaram da cozinha, Rafael também os alertou, pedindo para ter cuidado com o fogão. Com a chegada dos primeiros pedidos, Breno começou a prepará-los, realizando ações, como colocar peças de encaixe na frigideira, balançá-las, misturá-las, dentre outras. Rafael também começou a realizar algumas ações: colocou panelas no fogão, mexeu, cortou o lápis, como se fosse um ingrediente, e colocou a comida no prato.

##### **S2C8**

Momentos depois, a professora Isabel chegou ao restaurante acompanhada de uma boneca que representava sua filha e de Rafael que representava seu filho. A pesquisadora Marina, no papel de garçoneiro, os recebeu conduzindo-os a uma mesa e levando os cardápios. Rafael, no entanto, se recusou a ver o cardápio, mesmo com a insistência da professora: balançava a cabeça negativamente, olhava para os lados e cruzava os braços. Ainda assim, a professora Isabel o incluiu na cena lúdica, escolhendo alguns pratos e afirmando que eram para ela e seus filhos. A pesquisadora Marina anotou cada um dos pedidos e os levou para a cozinha.

A professora Isabel, observando que Rafael não queria permanecer na brincadeira, sugeriu que levasse sua irmã para fazer amizade com os outros clientes (pesquisadora Amanda e sua filha). Nesse momento, ocorreu uma rápida interação, mas logo ele retornou à mesa, permanecendo quieto. A professora Isabel, então, sugeriu que ele fosse brincar na “sala de brinquedos” do restaurante. No entanto, ele negou-se e saiu da brincadeira.

##### **Cena 08/15 (p. 176/p. 171)**

Rafael: Minha filha bateu a cabeça e está com dor no coração.

Pesq. Marina: Que bom que você já está aqui no hospital. Senta aí e espera que a doutora logo vem te atender.

*Rafael começa a se retirar novamente do espaço e a pesquisadora chama a sua atenção.*

Pesq. Marina: Olha, olha, será que ela está dormindo? Nossa, não! Ela desmaiou!

*Rafael retorna preocupado.*

(...)

Pesq. Marina: Faz alguma coisa médica, o pai dela está de cabelo em pé.

*Rafael ri.*

(...)

Pesq. Marina: Cadê o pai dessa criança?

*Rafael havia se afastado.*

Pesq. Marina (*segurando na mão de Rafael*): Você não sabe. Sua filha vai precisar ir para o centro cirúrgico! (*mostrando preocupação*)

*Rafael sai.*

(...)

Pesq. Marina (*mostrando-se preocupada*): Pai, pai, pai. Sua filha está cheia de caracol na barriga (*chamando a atenção de Rafael que já havia se afastado*).

(...)

Pesq. Amanda: Cadê o pai dessa criança?

Pesq. Marina: Ele estava muito nervoso e foi espairecer.

### S8C11

No restaurante, a pesquisadora Marina, depois de esperar um tempo até que ele fosse aberto, fez seus pedidos à garçonne Ester, a qual foi prepará-los. Enquanto esperava, notou que Breno estava desenhando no chão da arquibancada com um giz e, percebendo que a criança não estava inserida em um papel definido, ela o introduziu na brincadeira, tratando-o como um artista: “Amigo, você é artista? Você foi contratado para fazer as obras do restaurante? Nossa que legal! Eu não sabia que você era artista! Vou convidar todo mundo para vir ver suas obras”. Breno ri e continua a desenhar. Logo depois, Diogo se aproximou e também pegou um giz para desenhar. Marina, então, fez o mesmo movimento, reconhecendo-o como um segundo artista do restaurante.

As pesquisadoras operacionalizaram a ação de incluir as crianças na brincadeira coletiva, *atribuindo sentido lúdico às ações reais por elas realizadas*. Um exemplo ilustrativo pode ser observado na cena S7C8. Nessa ocasião, ao notar que Rafael não estava participando da brincadeira, a pesquisadora Amanda atribuiu um novo significado à ação do menino de se apoiar na mesa, afirmando que ele deveria tomar cuidado, pois estaria, na verdade, encostando a mão no fogão. Ao chamar a atenção da criança para a situação imaginária que estava sendo construída na cozinha, criou-se uma oportunidade para que ele passasse a realizar ações relacionadas ao papel de cozinheiro.

Nesse sentido, é possível perceber, analisando o experimento, que, em diversas cenas, as pesquisadoras se *anteciparam ao desenvolvimento da criança*, inserindo o papel “de fora”: isto é, tratando a criança por meio do papel antes mesmo que ela o assumisse. No entanto, esse movimento nem sempre resultou automaticamente na inclusão da criança na brincadeira. Muitas vezes, mesmo depois das intervenções, elas continuavam se recusando a assumi-lo. Esse aspecto evidencia, por um lado, que o desenvolvimento do papel não ocorre de forma imediata. Por outro, reforça a importância de uma análise mais detalhada sobre a forma como

essas intervenções foram realizadas, a fim de compreender quais elementos são, de fato, eficazes para criar condições que as façam querer brincar.

Para realizar tal análise, é possível comparar duas cenas centrais realizadas com a mesma criança, em momentos distintos: S2C8 e S8C15. Na cena S2C8, observa-se que as intervenções foram majoritariamente verbais. A professora conversou com Rafael, tratando-o como cliente, e sugeriu algumas ações pontuais, mas sem oferecer modelos concretos — ou seja, sem realizar ações lúdicas junto à criança. Como resultado, mesmo diante do esforço conjunto da professora e da pesquisadora Amanda, Rafael não se envolveu na brincadeira, abandonando rapidamente o papel que lhe havia sido proposto.

Já na cena S8C15, embora Rafael também não tenha permanecido o tempo todo no papel, demonstrou maior interesse e retornou diversas vezes à brincadeira. Atribuir sentido lúdico não apenas às ações isoladas das crianças, mas também integrá-las ao enredo que estava sendo coletivamente desenvolvido, conferiu novos motivos para a assunção do papel pela criança. Ao afirmar, por exemplo, que “o pai está de cabelo em pé de tão preocupado” ou que “o pai precisou ir espairer”, a pesquisadora foi construindo uma situação-problema na qual a própria ausência temporária do menino era significada como parte do problema que estava sendo construído.

Pode-se perceber, portanto, que as ações pedagógicas que se voltam ao desenvolvimento do *enredo* passam a *exigir* a atuação das crianças por meio do papel. A cena S8C11, por fim, ilustra de forma clara essa ação pedagógica e seus efeitos. Nela, a pesquisadora Marina introduziu Breno no papel de artista do restaurante. O menino não apenas permaneceu nesse papel como, por meio dele, passou a propor novos desdobramentos para o enredo: desenhou um bolo, criou uma caricatura como presente para um aniversariante e ainda organizou uma oficina artística no parque.

Conclui-se que, para incluir a criança na brincadeira, não se deve fixar em ações pedagógicas exclusivamente ligadas ao desenvolvimento do papel; é preciso, antes, que ele seja *requisitado* na situação lúdica imaginária. Nesse sentido, a afirmação de Elkonin (2019, p. 251), de que a “situação imaginária e o papel são justamente o que comunica um novo sentido às ações das crianças”, pode ser complementada: é o papel *inserido em um enredo* que não apenas dá novos sentidos às ações infantis, mas também cria novas *razões para realizá-las*.

### 5.4.5 Síntese da categoria

A categoria “Desenvolvimento do papel lúdico” compreendeu, portanto, as intervenções voltadas à criação de condições que permitissem às crianças assumir, sustentar e desenvolver seus papéis, sendo composta por quatro ações principais: (1) imprimir emoções na realização das ações lúdicas; (2) evidenciar/ lembrar as regras de conduta do papel; (3) diversificar as ações de protagonização; (4) atribuir um papel à criança quando ela não está o interpretando.

A primeira ação refere-se às intervenções que buscaram evidenciar para as crianças, por meio de expressões corporais e verbalizações, o modo como agiam e as consequências que tinham para com quem estabeleciam relações; a segunda refere-se aos momentos em que, visando possibilitar a sustentação do papel, foram destacadas as regras que orientam a conduta da criança na brincadeira; a terceira, por sua vez, abrange as situações em que se ampliaram os modelos de ação, enriquecendo o repertório do grupo em relação à temática do jogo e, por fim, a quarta ação buscou integrar as crianças que não estavam participando da atividade, inserindo-as no enredo por meio do tratamento dado a elas a partir papel lúdico.

De modo geral, a análise dessas ações evidenciou que apenas o conhecimento sobre o papel não se converte, de modo automático, em um papel protagonizado *pela* criança: ela precisa *aprender* a brincar com aquilo que já conhece — isto é, precisa de condições que a ajudem a transformar esses conhecimentos em conteúdo da brincadeira. Nesse sentido, no experimento, coube as pesquisadoras e a professora desempenhar um papel ativo na mediação desse processo, por meio de ações específicas que auxiliaram tanto na *representação* quanto na *sustentação* do papel ao longo da brincadeira.

Além disso, foi possível evidenciar que o papel só ganha sentido quando inserido em um sistema de relações lúdicas orientadas por um enredo imaginário. Por isso, torna-se necessário, a partir deste ponto, compreender de forma mais aprofundada *como o professor pode intervir especificamente na promoção e no enriquecimento da situação lúdica imaginária criada pelas crianças ao longo da brincadeira*.

## 5.5 Categoria 5: Desenvolvimento do enredo lúdico

A categoria “Desenvolvimento do enredo lúdico” aponta para o conjunto de ações do professor que se voltam ao *desenvolvimento da situação imaginária*. Leontiev (2017b, p. 127), ao discutir os princípios psicológicos que fundamentam o surgimento da brincadeira, afirma: “a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação

lúdica imaginária”. Dessa forma, para que a criança possa “pilotar um avião” ou “tornar-se professora”, isto é, para conseguir reconstituir a atividade adulta por meio de um papel, ela precisa imaginar. Em outras palavras, pode-se dizer que a imaginação é exigida no jogo, uma vez que possibilita articular o conteúdo que se almeja brincar com as operações necessárias para realizá-lo (Saccomani, 2016).

Elkonin (2019, p. 275) complementa essas ideias, ao afirmar que “o jogo só é possível se houver ficção. A evolução da atitude das próprias crianças em face do jogo fundamenta-se em que, no final da idade pré-escolar, elas começam a compreender que jogar é representar o homem e, sem essa representação, não existe jogo”. Com base nessa citação, podemos dizer, portanto, que a criação de uma situação imaginária não é apenas condição fundamental para que o jogo aconteça, mas também é, ao mesmo tempo, produto do próprio brincar.

O desenvolvimento da situação imaginária é marcado, sobretudo, pela evolução do conteúdo dos papéis assumidos pelas crianças. Inicialmente, a situação imaginária tende a estar ancorada em ações objetais, como, por exemplo, fazer comida, comer e lavar a louça. Por isso, dá-se em estreita relação com os objetos percebidos: são eles que “inspiram” as crianças a realizar diferentes ações. Porém, à medida que a brincadeira se complexifica, a atenção se desloca para as relações entre os papéis. Quando a criança começa a captar os traços essenciais das atividades humanas que observa no mundo adulto, ela se torna capaz de representar esses traços dentro do jogo.

A evolução das possibilidades de desenvolvimento da situação imaginária leva, por sua vez, ao verdadeiro surgimento de um *enredo* na brincadeira, ou seja, à construção de uma “narrativa” propriamente dita. Na tentativa de reconstituir atividades humanas, as crianças, através da assunção de papéis, realizam um conjunto de ações que respondem a dada necessidade lúdica. No processo de responder a tais necessidades, novas demandas vão surgindo - podendo ser diferentes daquelas inicialmente previstas - o que obriga as crianças a criarem novas relações entre os papéis. Por exemplo, ao reconstituir a atividade desenvolvida no restaurante e diante da necessidade de agradar aos clientes, as crianças, nos papéis de cozinheiros, criam pratos especiais. No entanto, enquanto cozinham podem se deparar com a falta de um dado alimento, o que as obriga a ligar para os fornecedores. Assim, de forma dinâmica, vai se constituindo o argumento da brincadeira.

É importante pontuar que tal argumento não é totalmente elaborado antes do jogo começar, na medida em que isso descaracterizaria a própria atividade lúdica. Ao contrário: ele vai se formando no entrelaçamento das relações estabelecidas entre os participantes durante a própria brincadeira. Pode-se, sim, planejar um argumento inicial - uma situação imaginária

como ponto de partida, orientando o grupo que brinca em torno de um objetivo comum - mas, o modo como esse enredo se desenrola é fruto do próprio ato de brincar.

Levando em consideração esses elementos, nos voltemos ao experimento educacional realizado. Nele, foi possível perceber que, especialmente no início - isto é, nas duas primeiras sessões de brincadeira -, as crianças encontraram dificuldades para criar uma situação imaginária. Mesmo com a organização do espaço e a distribuição de papéis, elas frequentemente não conseguiam iniciar a brincadeira de forma autônoma, como se observa na cena a seguir:

### S2C6

Após organizarem o espaço, distribuírem os papéis e observarem que haviam se iniciado incipientes episódios de ações lúdicas, especialmente entre Sara e Sabrina, as pesquisadoras anunciaram a “abertura” do restaurante. No entanto, as crianças não começaram a construir nenhuma situação imaginária: Ester continuou acrescentando mesas e cadeiras ao salão; Breno, Sara e Sabrina seguiram fazendo ajustes na organização da cozinha; Rafael e Diogo continuaram perambulando pela sala. Juliano, por sua vez, foi retirado da atividade, ficando, o resto do tempo, junto às educadoras da educação especial. A ata a seguir ilustra esse momento:

Pesq. Amanda: O restaurante já abriu. Rafael, vai lá ser o cliente.

*Rafael não se move. Ao mesmo tempo, Diogo começa a pegar alguns objetos da cozinha e espalhá-los pela sala.*

Sabrina: Diogo está pegando!

*A pesquisadora Marina, observando que Ester continua acrescentando mesas e cadeiras, se dirige a ela.*

Pesq. Marina: Garçonete, o restaurante vai abrir!

Ester: Eu não quero ser!

Pesq. Marina: Todo mundo precisa ser alguma coisa na brincadeira, se não o restaurante não funciona.

Ester: Eu não quero.

Breno: Você pode ser minha ajudante.

*Ester ignora o colega e continua a organizar o espaço.*

Pesq. Marina: O restaurante está aberto!

Ester (*ainda organizando o espaço*): Calmaaaaaaaa!

Pesq. Marina: O restaurante abriu.

Pesq. Amanda: Vai lá ser o cliente, Rafael.

Breno: Sabe quem pode ser os clientes? Vocês duas! (*apontando para a pesquisadora Marina e Amanda*)

Pesq. Amanda: Rafael, não vai ser o cliente?

*Rafael não responde.*

Podemos inferir que essa cena (S2C6) pode tanto indicar uma dificuldade das crianças em compreender a atividade desenvolvida no restaurante, quanto uma dificuldade de coordenar, de forma autônoma, as ações do grupo em torno de um objetivo comum: abrir o restaurante.

Todavia, com o avanço da brincadeira e a emergência das relações sociais como conteúdo central da atividade, as crianças começaram a propor argumentos. Em um primeiro momento, eles apresentavam duas características marcantes: *na sua forma*, eram repetitivos e/ou monótonos; *no seu conteúdo*, reproduziam, muitas vezes, relações hegemônicas da vida social. Observam-se a seguir um trecho representativo de tais argumentos:

#### S6C11

*Lucas, Julio e Amanda assumem o papel de clientes na brincadeira. Sentados em uma mesa e aguardando seus pedidos, eles conversam.*

Lucas: Você sabia que ele (*Julio*) é meu amigo desde sempre?

Pesq. Amanda: Não acredito! Como vocês se conheceram?

Julio: Eu conheci ele...

Lucas (*sério*): A gente se conheceu no parquinho.

Pesq. Amanda: Sério? No parquinho?

Lucas: Sabe aquele parque lá?

Pesq. Amanda: Sei, aquele que é aqui na cidade, né?

Lucas: Então, foi lá que a gente se conheceu.

Ester (*carregando alguns pratos*): Pizza!!!

Pesq. Amanda: E esse restaurante? Como vocês conheceram?

Lucas: Eu não sei, eu passei aqui, aí eu mandei uma mensagem para ele, aí a gente veio.

Pesq. Amanda (*para Julio*): Amigo, ele te mandou uma mensagem e você veio?

*Julio assente com a cabeça.*

Pesq. Amanda: Olha aqui no cardápio tem um monte de opção legal.

*Julio começa a folhear o cardápio.*

Lucas (*para pesq. Amanda*): Mas eu não lembro como a gente se conheceu.

Pesq. Amanda: Não lembra? A gente se conheceu na escola, lembra?

Lucas (*para Amanda*): Eu era zoadado na escola, mas agora eu sou rico.

Pesq. Amanda: Agora você é rico?

Lucas: Sabe qual carro eu tenho? Eu tenho uma fórmula 1!

Pesq. Amanda: É mesmo? Eu e minha filha viemos de ônibus, sabia?

Lucas (*se levantando*): Vem cá que eu vou te mostrar meu carro.

Pesq. Amanda: Calma, mas a gente ainda tá comendo. Não conseguimos sair agora.

O argumento apresentado na cena S6C11 - de que Lucas havia ascendido economicamente, deixando de ser alvo de zombarias na escola e tornando-se proprietário de um carro de Fórmula 1 - reapareceu ao longo de toda a brincadeira. Em determinado momento, Lucas convidou a pesquisadora Amanda e o colega Julio para irem ao shopping em seu carro. Durante o trajeto, a gasolina acabou, forçando-os a parar em um posto. Mais adiante, Julio acrescentou um novo elemento ao enredo: o carro teria explodido, e ele havia se queimado.

De forma geral, esses episódios eram breves e giravam, principalmente, em torno da entrada no carro e da ativação do “modo turbo”. Dessa forma, embora todas essas ações tenham sido realizadas sem a utilização de objetos e marcadas por uma intensa carga emocional, elas expressaram características já apontadas anteriormente: tratava-se de um

argumento repetitivo, que evidenciava aspectos da vida social atravessados por desigualdades, consumismo e violência.

Já na última brincadeira, na qual as crianças criaram uma “cidade”, novas qualidades de argumento foram desenvolvidas, como se observa na cena a seguir:

### S8C15

Saindo do cabeleireiro, a pesquisadora Marina foi ao hospital, onde tinha uma consulta marcada para sua filha. No entanto, ao chegar, não havia ninguém para atendê-la, então ela se sentou e aguardou os médicos. Após algum tempo, a médica Yasmin e a pesquisadora Amanda, que também estavam no cabeleireiro, retornaram ao hospital em um ônibus dirigido por Breno. Ao perceber que havia pacientes esperando, Yasmin correu para atender a pesquisadora Marina. Em seguida, uma cena de emergência envolvendo a filha de Rafael ocorreu, como vemos a seguir:

Pesq. Marina: Olá doutora. Estou aqui na fila de espera.

*Yasmin começa a examinar a boneca.*

Pesq. Marina: Eu dei o remédio, como você pediu e acho que ela está se recuperando bem.

*Yasmin escuta o coração, faz movimentos com a perna e depois leva a boneca para o raio-x. Enquanto isso, Rafael se aproxima com outra boneca.*

Rafael: Minha filha bateu a cabeça e está com dor no coração.

Pesq. Marina: Que bom que você já está aqui no hospital. Senta aí e espera que a doutora logo vem te atender.

*Rafael começa a se retirar novamente do espaço e a pesquisadora chama a sua atenção.*

Pesq. Marina: Olha, olha, será que ela está dormindo? Nossa, não! Ela desmaiou!

*Rafael retorna preocupado.*

Pesq. Marina: Moça (*chamando a pesq. Amanda*), você trabalha aqui?

Pesq. Amanda: Sim.

Pesq. Marina: Ela desmaiou!

*Rapidamente a pesquisadora Amanda se levanta e começa a examiná-la.*

Pesq. Marina: Faz alguma coisa médica, o pai dela está de cabelo em pé.

*Rafael ri. Neste momento, Yasmin retorna com a filha da pesquisadora Marina.*

Yasmin: Está boa a perninha dela.

*Vendo a emergência, Yasmin se juntou à pesquisadora Amanda para examinar a outra boneca.*

Pesq. Amanda (*falando com firmeza para Yasmin*): Coração dela está acelerado, vamos ter que levar no centro cirúrgico.

*Lucas se aproxima e começa a fingir ser o médico.*

Pesq. Amanda (*para Lucas*): Coloca ela na maca e leva para o centro cirúrgico. Vou preparar a injeção e conversar com a família.

Pesq. Marina: Cadê o pai dessa criança?

*Rafael havia se afastado.*

Pesq. Marina (*segurando na mão de Rafael*): Você não sabe. Sua filha vai precisar ir para o centro cirúrgico! (*mostrando preocupação*)

*A pesquisadora Amanda sai atrás de Lucas às pressas. Ambos se dirigem para o centro cirúrgico e começam a fazer a operação. Amanda finge cortar e costurar a boneca, enquanto Lucas segura os equipamentos.*

Pesq. Marina (*para Yasmin*): Doutora, você pode me explicar o que está acontecendo?

Yasmin: Mas eu não sei.

Pesq. Marina: Nossa, foi tanta muvuca que eu nem consegui prestar atenção no que você tava me falando sobre a minha filha.

Yasmin: Está bem a perninha dela (*mostrando que ela está conseguindo mexer*).

Pesq. Marina: Ela pode andar? Preciso voltar mais aqui?

Yasmin: Sim, vários dias.

*Enquanto elas conversam, a pesquisadora Marina e Yasmin ouvem um grito vindo do centro cirúrgico.*

Lucas: Olha caracol!!!

Pesq. Amanda: A barriga dela está cheia de caracol!

Pesq. Marina (*mostrando-se preocupada*): Pai, pai, pai. Sua filha está cheia de caracol na barriga (*chamando a atenção de Rafael que já havia se afastado*).

*A pesquisadora Amanda, Lucas e Yasmin mostram-se concentrados em retirar os caracóis da barriga. Amanda solicita alguns instrumentos, rapidamente Yasmin e Lucas se movem para pegar.*

Yasmin: Eu acho que vou vomitar.

Pesq. Marina: Doutora, você não pode vomitar! Será que tá acabando?

Pesq. Amanda (*de dentro do centro cirúrgico*): Conseguimos, os exames dela estão ótimos (*olhando para o raio-x*).

*Lucas corre para a pesquisadora Marina, empolgado.*

Lucas: Deu tudo certo!

Pesq. Marina: Me explica médico, o que aconteceu?

Lucas: Tinha caracol na barriga dela, porque ela comeu terra.

Pesq. Amanda: Cadê o pai dessa criança?

Pesq. Marina: Ele estava muito nervoso e foi espairecer.

*Lucas e Yasmin correm para chamar o pai.*

A cena acima (S8C15), assim como a maioria das cenas da última sessão, foi marcada por novos elementos. De um lado, as brincadeiras tornaram-se mais prolongadas, com as crianças permanecendo por mais tempo em um mesmo papel; de outro, as ações desenvolvidas foram mais abreviadas e também mais diversas. As crianças, além de proporem novos elementos para o enredo - como “a filha bateu a cabeça e estava com dor no coração” ou “foram encontrados caracóis na barriga da paciente” -, trataram essas situações com firmeza e senso de responsabilidade. É possível perceber, portanto, que tanto a forma quanto o conteúdo dos argumentos transformaram-se qualitativamente, possibilitando a construção de enredos mais complexos.

Com base nesses dados, *é possível perceber que houve desenvolvimento da qualidade dos enredos construídos na brincadeira*. No entanto, partindo da premissa de que o desenvolvimento se transforma a partir de processos educativos, levanta-se o seguinte questionamento: *quais ações pedagógicas foram realizadas que possibilitaram sua transformação?*

Na tentativa de responder a essa pergunta, recorreremos à compreensão das forças motoras do desenvolvimento da imaginação. De maneira geral, Vigotski (2018) afirma que para combinar elementos da realidade e formar novas imagens, é preciso ampliar as referências das crianças sobre o mundo. Ou seja, “o limite existente na imaginação da criança é, em verdade, a expressão do próprio limite do desenvolvimento de sua consciência”

(Saccomani, 2016, p. 74). Nesse sentido, as ações do professor voltadas a apresentar o mundo para os pequenos - principalmente a esfera do trabalho humano - têm importância para o desenvolvimento da imaginação, como vimos na categoria 1.

Todavia, os dados desta pesquisa revelam que, para que esses conteúdos tornem-se conteúdos da brincadeira infantil, é importante que o professor não só amplie a experiência das crianças sobre as atividades humanas, mas também as ensinem a combinar esses diferentes elementos apropriados, isto é, as ensinem a imaginar. Visando a esses aspectos, no experimento foram identificadas quatro ações realizadas pela pesquisadora e pela professora:

1. Orientar o argumento promovendo/evidenciando a interdependência entre os papéis;
2. Inserir problemas na situação imaginária;
3. Ampliar/articular as atividades sociais reconstituídas na brincadeira em resposta a uma necessidade desenvolvida no enredo;
4. Aderir/operacionalizar à ideia proposta de continuidade do enredo sugerida pelas crianças.

Essas ações foram utilizadas em três situações principais: (1) quando as crianças tinham dificuldade em iniciar a brincadeira, (2) quando o enredo tornava-se estagnado e repetitivo, ou ainda (3) quando as pesquisadoras e a professora identificavam a possibilidade de complexificá-lo, disputando o conteúdo de seu desenvolvimento.

A seguir, será analisada cada uma das ações.

### **5.5.1 Orientar o argumento promovendo/evidenciando a interdependência entre os papéis**

Neste tópico, será analisado a ação denominada “*orientar o argumento promovendo a interdependência entre os papéis*”. Como se apresentou no começo desta categoria, a literatura aponta a importância do desenvolvimento do papel para a promoção da situação lúdica imaginária. No entanto, é importante evidenciar que o papel social, mais do que a atitude de uma pessoa, pressupõe em si uma relação. Por exemplo, o papel de mãe pressupõe o de filha; o de garçom, o de cozinheiro e cliente.

Dessa forma, essa pode ser considerada a ação mais abrangente da categoria, a qual diz respeito às intervenções em que o professor sugere ao grupo infantil possíveis ações a serem realizadas, articulando-as não só a um papel, mas sim de modo a estabelecer relações entre os papéis assumidos pelas crianças. A seguir, vemos uma cena em que essa intervenção foi realizada:

## S6C22

Pesq. Amanda (*para Julio*): Vamos fazer um prato especial para os clientes?

Julio: Uma esmeralda!

Pesq. Amanda: Mas esmeralda não é de comer. E se a gente fizesse uma lasanha diferente, o que você acha?

Julio: Naco, naco.

Pesq. Amanda: O que é isso?

Julio: É uma coisa de comer de outro país.

Pesq. Amanda: Pode ser!

Yasmin: Torta!

Pesq. Amanda e Julio: Torta! Vamos fazer.

*Julio faz como se estivesse cozinhando muito rápido. Começa a bater a panela.*

Pesq. Amanda: Ei, com delicadeza! Vai cair tudo! Vai sujar a roupa e o fogão.

*Julio começa a fazer devagar e levanta a panela.*

Julio: Joguei para cima e peguei tudinho!!!

Pesq. Amanda: Coloca a calda aqui nesse pratinho!

Julio: Sujou todo o fogão...

Pesq. Amanda: Vamos precisar limpar.

*Julio pega um papelzinho, finge que é um pano e limpa. Os garçons se aproximam, mas não trazem novos pedidos.*

Pesq. Amanda (*como se estivesse cortando alimentos*): Vamos fazer um prato especial de outro país que você falou?

Julio: É da China!

Pesq. Amanda: Hmm vamos fazer guiozas?

Julio: Pizza.

Pesq. Amanda: Mas a pizza é a Ester que faz, ela é pizzaiola. Olha aqui tem os guiozas certinhos já (*pega algumas pecinhas para representá-los*). Coloca na água fervente.

Julio: Sabe onde eu vou por? Na cachoeira!

Pesq. Amanda: Aqui é o restaurante, não é?

*Julio leva o prato para um lugar distante e retorna à cozinha correndo.*

Julio: Ali pode ser a cachoeira?

Pesq. Amanda: Pode ser. Eu acho que está quase pronto.

*Julio busca a panelinha na "cachoeira". Yasmin se aproxima*

Pesq. Amanda: Fala para os clientes que estamos fazendo um prato especial para eles!

*Yasmin vai correndo para o salão.*

Pesq. Marina: Que bom que você chegou, garçõete! Pode levar esses pratos aqui, tá? E pode trazer a conta também que já estamos indo.

Yasmin (*retirando os pratos*): Eu vou chamar a moça tá?

*Yasmin volta para a cozinha levando os pratos usados pelos clientes.*

Lucas (*com folhinhas em uma bandeja representando a conta*): Aqui!

Pesq. Marina (*fazendo como se estivesse pagando*): Vou pagar pra gente tá bom, Antônio?

*Yasmin se aproxima nervosa.*

Yasmin: É... hmmm...

*Pesq. Marina e Antônio se levantam. Na cozinha, Julio e a pesquisadora Amanda fazem como se estivessem empratando os alimentos. Amanda chama Yasmin. Yasmin corre para a cozinha.*

Pesq. Amanda: Garçõete, avisa para eles esperarem! Vai ter um prato especial!

*Yasmin volta para a mesa dos clientes rapidamente, preocupada.*

Yasmin: Espera!!!

*Yasmin volta correndo para a cozinha. Pesquisadora Marina e Antônio se sentam novamente. Antônio volta a fazer como se a boneca estivesse dançando.*

Pesq. Marina (*para Antônio*): Falaram para a gente esperar... Nossa! Sua filha já está dançando de novo?

*Antônio ri. Na cozinha, a pesquisadora Amanda explica e entrega para Yasmin o prato preparado por ela e Julio.*

Pesq. Amanda: Garçonete, fala para os clientes que esse é um prato especial. Um prato chinês e é cortesia da casa.

*Yasmin sai correndo para a mesa dos clientes e entrega o prato, mas parece nervosa por não conseguir passar a mensagem.*

Pesq. Marina (com alegria): Nossa, trouxeram mais um prato! O que é isso?

Lucas: É um docinho

*Yasmin corre para a cozinha e a pesquisadora Amanda repete que é um prato chinês e é cortesia da casa. Yasmin corre de volta para o salão.*

Yasmin: É chinês!

Pesq. Marina: Chinês!? Que legal, eu nunca comi um prato chinês.

*Yasmin volta para a cozinha correndo e pergunta para a pesquisadora o que mais ela havia dito. Amanda repete que é cortesia da casa. Yasmin retorna para o salão.*

Yasmin: É cortesia da casa!

Pesq. Marina: É cortesia! Deixa eu provar... Hmmmmmm

*Yasmin volta para a cozinha e observa atentamente os clientes.*

Pesq. Amanda (nervosa): Nossa, tomara que eles gostem...

*Yasmin se aproxima da mesa dos clientes para olhar e volta para a cozinha sorrindo.*

Yasmin: Eles estão comendo, tão comendo!

*Pesq. Marina continua comendo.*

Pesq. Amanda: Olha, Julio! Eles estão gostando!

*Yasmin bate palminhas e volta para o salão.*

Pesq. Marina: Nossa, eu nunca comi uma comida assim! Garçonete, vocês precisam incluir essa comida no cardápio! Tá muito gostoso, nunca comi algo assim! Parabéns, quero agradecer os cozinheiros, você avisa para eles que está muito gostoso?

*Yasmin assente com a cabeça e volta para a cozinha. Os clientes saem, despedindo-se dos funcionários.*

Pesq. Amanda: Garçons, eles gostaram?

Lucas: Gostou muito!

Yasmin: Oba!!!

É possível observar que, quando a brincadeira estava pouco desenvolvida, a simples apresentação oral do argumento não foi suficiente para impulsionar sua continuidade. Como se observa na cena apresentada no início deste tópico (S2C6), em que as crianças mostraram ter dificuldade em iniciar a brincadeira, instruções como “o restaurante abriu” ou “finge que você chegou” foram frequentemente utilizadas. No entanto, tais intervenções tiveram pouco efeito: as crianças, em sua maioria, permaneciam apenas manipulando objetos ou circulando pela sala, sem estabelecer relações significativas entre os papéis.

Por outro lado, na cena analisada acima (S6C22), o argumento foi sugerido de forma “prática”. A pesquisadora Amanda, no papel de cozinheira, convidou Julio - também cozinheiro - para preparar um prato. Para realizá-lo, mais do que propor verbalmente a ação, ela engajou-se ativamente na execução da tarefa *junto com a criança*. Em seguida, chamou a garçonete e a orientou a informar os clientes sobre as guiozas e, por fim, manteve todos atentos à expectativa de saber se o prato especial seria aprovado. Nesse processo, observa-se

que a pesquisadora, ao atuar *por dentro* do argumento, ofereceu modelos de ações que evidenciavam a interdependência entre os diferentes papéis sociais envolvidos: era preciso quem preparasse o prato, quem o servisse e quem o consumisse.

Ainda em uma análise operacional, observa-se que a sugestão isolada de uma única ação dificultava que as crianças conseguissem imaginar o que vinha adiante. Por isso, para favorecer o desenvolvimento do enredo, sugerir um conjunto articulado de ações se fez mais efetivo. Por exemplo, na cena S6C22, em vez de falar “vamos cozinhar?”, propor que as crianças preparassem um prato especial, típico de outro país, que não estava no cardápio e seria servido como cortesia da casa, ofereceu mais elementos para que o argumento da brincadeira pudesse se expandir e ganhar complexidade.

Quanto ao conteúdo do argumento, observou-se que, inicialmente, ele tendeu a refletir ações típicas da atividade que se buscava reconstituir - como, por exemplo, “chegar ao restaurante e sentar-se à mesa”. Isso ocorreu porque, nesse momento, as crianças ainda não haviam compreendido o esquema geral de ações e relações que envolviam essa temática. No entanto, à medida que a brincadeira se desenvolveu, o argumento que motivou e organizou as ações infantis também se tornou mais elaborado, incorporando novos elementos e relações. Tendo em vista promover ativamente tal transformação, a ação de “orientar o argumento” passou a articular-se com outras da mesma categoria, como “inserir problemas” e “ampliar/articular as atividades sociais”, uma vez que tais ações permitiram um aprofundamento na atividade social escolhida para orientar a situação imaginária. Caso isso não acontecesse, o enredo acabava tornando-se repetitivo e se esgotava rapidamente.

### 5.5.2 Inserir problemas na situação imaginária

Diante do desafio de cativar o grupo em torno de um novo argumento, ainda mais complexo, observa-se que a ação de “*inserir problemas na situação imaginária*” mostrou-se efetiva. Essa ação consistiu em intervenções das pesquisadoras e da professora que buscaram introduzir novas necessidades ou obstáculos no curso da brincadeira, criando tensões no grupo para resolvê-las. Trata-se, portanto, de não apenas sugerir um argumento, mas instigar a mobilização de ações e negociações no âmbito da situação imaginária, promovendo a continuidade e o aprofundamento da atividade lúdica. Algumas cenas representativas são ilustradas abaixo:

|       |
|-------|
| S2C11 |
|-------|

*Na cozinha, Sabrina e Sara estão cozinhando a sopa.*

Pesq. Marina: Nossa gente, acho que a cenoura acabou.

Sara: Sabrina, você esqueceu a cenoura.

Pesq. Marina: Precisamos de cenoura e se alguém for ao mercado?

Breno (*com uma pecinha amarela nas mãos*): Aqui a cenoura!

Pesq. Marina: Acho que essa não era a cenoura.

Sara: Deixa comigo, eu vou comprar.

*Sara dá uma volta pela sala e retorna com alguns objetos.*

Pesq. Marina: Onde você foi?

Sara: Num mercado aqui perto que abriu hoje.

*Sara se junta a Sabrina e ambas voltam à cozinha*

## S2C12

Pesq. Amanda (*dirigindo-se a pesquisadora Marina*): Moça, acho que se confundiram, colocaram sal no meu suco.

Pesq. Marina: Ai poxa vida, vou dar uma olhadinha.

Pesq. Amanda: Quero um suco docinho

Sara (*brava*): Breno, você colocou sal?

Pesq. Marina: Pessoal, a gente errou, colocamos sal no suco.

Sara: O Breno que fez o suco!

Marina: Precisamos resolver isso.

Breno (*pegando o copo*): Já sei.

*Breno refaz o suco e o entrega à pesquisadora Amanda.*

Prof. Isabel: Garçonete, a minha sopa de pedras veio com batata. Eu pedi só com pedras.

Ester (*dirigindo-se para pesq. Marina*): A sopa daquela moça veio errada

Sara: Ai Sabrina, foi você!

Pesq. Marina: Não tem problema, vamos refazer. Lembrem que temos um livro de receitas para olhar como faz.

*Sara pega o livro e começa a folhear.*

Realizando uma análise operacional de como foi conduzida esta ação, observa-se que de início, não apenas eram propostos problemas às crianças, mas também eram sugeridas suas possíveis soluções. Na cena S2C11, por exemplo, além da pesquisadora Marina propor que um determinado alimento havia acabado, também sugeriu que fossem ao mercado comprá-lo. Ou ainda, na S2C12, além de anunciar que prato havia vindo errado, foi proposto que eles o refizessem, agora consultando o livro de receitas.

É interessante observar que nas intervenções seguintes, as crianças se apropriaram desses modelos e passaram a incorporá-los em outras brincadeiras. Situações como “pratos que vieram errados” e “falta de ingredientes para preparar os pedidos” passaram a ser utilizadas pelas próprias crianças sempre que percebiam que o enredo começava a se esgotar. Essas percepções reforçam o que Saccomani (2016, p. 71) apontou, ao afirmar que “o conteúdo da imaginação a princípio é a memória”, o que explica seu caráter imitativo.

Além disso, evidenciou-se que a forma como esses problemas eram resolvidos mobilizava o grupo, fortalecendo a interdependência entre os papéis. No entanto, também se

observa que, em muitos casos, como nas cenas S2C11 e S2C12, a inserção do problema gerava conflitos entre as crianças - frequentemente com acusações individuais (“foi ele quem errou o pedido”, por exemplo). Nesses momentos, tornou-se necessário que as pesquisadoras interviessem, reorientando o grupo para alternativas que promovessem a responsabilização coletiva, em vez de concentrar a culpa em um único papel, e a resolução conjunta da demanda colocada. Assim, nestas cenas, por exemplo, a pesquisadora reforçou para as crianças que não importava quem errou, mas sim que refizessem juntos o pedido.

De modo geral, a análise dessa ação revelou que, ao afirmarmos que o conteúdo da brincadeira se torna, em sua forma mais complexa, a reconstituição do sentido social da atividade humana, não é suficiente que a criação da situação imaginária se baseie apenas em interações entre papéis. Considerando que as relações sociais se originam de necessidades específicas, é fundamental que tais necessidades estejam evidenciadas, intensificadas e tensionadas na brincadeira. Assim, impulsionadas pelo caráter emocional da situação, as crianças passam a tomar decisões volitivas frente às situações-problema, suscitando, inclusive, aspectos éticos na sua atuação.

Nesse sentido, Vigotski (2018) defende a brincadeira como a *primeira forma dramática* - forma esta que inicialmente é revelada e sustentada pelo adulto. A análise da sessão 7 ilustra essa afirmação: nela as pesquisadoras não realizaram nenhuma ação relacionada a “inserir problemas na situação imaginária”, o que teve como consequência, uma brincadeira “truncada”, marcada pela troca constante dos papéis e da ameaça da finalização da atividade devido à desorganização que se apresentava no grupo infantil. Esse exemplo reforça, portanto, a compreensão de que é o professor quem cria as condições para que o enredo adquira novas qualidades, bem como se sustente no grupo infantil.

### **5.5.3 Ampliar/ articular as atividades sociais reconstituídas na brincadeira**

Na cena S2C11, destacada no tópico anterior, é possível perceber que, como consequência da introdução de novos problemas, uma nova ação foi introduzida pelas pesquisadoras: a de “*ampliar/articular as atividades sociais reconstituídas na brincadeira*”. Nesta cena, como nas demais em que essa ação foi realizada, tinha-se como fim a expansão do campo da realidade que estava sendo reconstituído, por meio da incorporação de novas atividades, papéis e até mesmo espaços - como o mercado. A seguir, apresenta-se outra cena em que essa ação foi observada:

**S8C10**

Após engessar a perna, a pesquisadora convidou os médicos para acompanhá-la no restaurante. Para isso, sugeriu que eles fossem de ônibus e propôs que Rafael, o qual estava isolado da brincadeira, fosse o motorista de ônibus. Rafael começou a dirigi-lo rapidamente. Em seguida, Julio fez como se tivesse sido atropelado:

Pesq. Amanda: Chama a ambulância, chama a ambulância!

*Lucas sai correndo e volta com a chapa de raio-x.*

Lucas: Olha, esse raio-x é dele. Ele tá bem igual a outra bebê.

Pesq. Amanda: Mas você fez esse raio-x aqui? Não era melhor levar ele para o hospital?

*Julio começa a se mexer.*

Na cena S8C10, observa-se que a pesquisadora propôs uma nova forma de chegada ao restaurante: por meio de um ônibus, no qual Rafael assumiria o papel de motorista. É interessante notar que, neste caso, a ação de *ampliar as atividades* contribuiu diretamente para o aprofundamento do conteúdo da brincadeira, uma vez que o sentido social da atividade do restaurante se revelou na articulação com outras atividades humanas. Ou seja, ele passou a ser compreendido não como um espaço doméstico, mas como um local público, capaz de reunir pessoas que realizam diferentes trabalhos para comerem coletivamente.

Além disso, ao realizar essa ação, ampliaram-se as possibilidades de enredo - ou seja, surgiram novas oportunidades para a introdução de problemas e argumentos na brincadeira. Assim, para além dos conflitos e situações possíveis no interior de um restaurante, novas dimensões foram incorporadas à medida que se articularam outras atividades sociais, como um “hospital” e um “ônibus”. Na cena S8C10, por exemplo, ocorreu um atropelamento, e médicos surgiram para socorrer o paciente.

É interessante notar que a temática do “carro” - agora ressignificada como “ônibus” - reaparece, assim como a ideia de um acidente, já presente na sessão 6 (S6C11), mencionada no início deste tópico. No entanto, agora esse argumento foi inserido em um sistema de atividades que deu novos sentidos à sua existência. A figura do ônibus, como meio de transporte coletivo, desloca a lógica anterior centrada no “carro rico de Fórmula 1” e a presença do hospital tornou tal argumento orientado por ações relacionadas ao cuidado.

Dessa forma, ao assumir diferentes papéis e circular entre os diversos espaços, a criança passa a compreender o trabalho como atividade humana que atende a determinadas necessidades sociais. Nesse sentido, ainda que a temática inicial tenha sido “brincar de restaurante”, foi fundamental, no experimento, que as pesquisadoras e as professoras orientassem o grupo a expandir essa proposta. Tal orientação possibilitou que, na sessão 8, da cena ilustrada acima, a brincadeira se transformasse em uma representação mais ampla, assumindo a forma de uma “cidade”.

Desenvolver o conteúdo da brincadeira revelou-se, portanto, como um processo que também implica desenvolver a relação entre as esferas do trabalho social: é importante que o professor permita não só que os papéis de um mesmo espaço se relacionem, mas também papéis de distintos campos da realidade. Assim, durante a própria brincadeira foi possível evidenciar para as crianças que não existem apenas uma atividade social que satisfaça as necessidades humanas, uma vez que diante de necessidades variadas, é preciso também um sistema de atividades variadas. Por isso, essa ação assumiu um papel central no processo de *desfetichizar* a realidade: contribuiu para desvelar a dimensão social das atividades humanas, revelando as relações entre as pessoas que as constituem, para além da aparência de relações entre coisas.

#### 5.5.4 Aderir/operacionalizar à ideia proposta de continuidade do enredo sugerida pelas crianças

Por fim, para que o conjunto dessas ações, que orientam e dirigem o enredo, não se configurasse como intervenções que limitam a participação infantil, “*aderir/operacionalizar à ideia proposta de continuidade do enredo sugerida pelas crianças*” ao longo de todo o experimento mostrou-se imprescindível. A seguir apresentam-se cenas representativas desta intervenção:

##### S4C25

*Professora Isabel, Breno, Yasmin e Sabrina fingem chegarem ao parque.*

Lucas (*da cozinha*): É O ESTOQUE, É O ESTOQUE.

*A professora Isabel não ouve e continua no parque.*

Lucas (*bravo*): Tão fazendo nosso estoque de parque. Liga para o fornecedor.

Pesq. Amanda: O que está faltando na cozinha?

Lucas: Maçã.

*A pesquisadora Amanda finge que liga e a pesquisadora Marina atende.*

Pesq. Amanda: A gente é aqui do restaurante e está faltando... O que era mesmo?

Lucas: Maçã.

Pesq. Amanda: Quantos quilos?

Lucas: 10 kg

Pesq. Amanda: Precisamos de 10kg, mas é urgente!

Pesq. Marina: 5 minutinhos já tô chegando.

*A pesquisadora Marina chega buzinando e Rafael a recebe.*

Pesq. Marina: Eu trouxe as maçãs! Pode pegar, são essas três caixas. Pode levar lá no estoque.

*Rafael e Lucas pegam as caixas e levam até o estoque. Como ele tinha passado a ser um parque de diversões, eles decidem mudar o seu lugar.*

Pesq. Marina: Você pode assinar aqui?

*Rafael assina e a pesquisadora Marina vai embora.*

##### S7C24

Ester no papel de cliente executava as ações com bastante impaciência, gritava com rispidez para os garçons atendê-la e em um dado momento, junto com Breno, começou a jogar as comidas do pratinho e a bater na boneca que segurava. Como se observa a seguir:

*Ester e Breno (como clientes) fazem seus pedidos para a professora Isabel (como garçonete). Quando a professora sai, Ester e Breno começam a bater na boneca.*

*Julio (observando a cena de longe): Que isso????*

*Antônio (como garçom) chega com um dos pratos.*

*Antônio (para Ester): Toma a sua torta.*

*Ester finge comer rapidamente e depois começa a passar o pratinho na cara da boneca.*

*Professora Isabel retorna com mais pedidos. Julio se aproxima da professora.*

*Julio: Professora, a Ester estava batendo na boneca!*

*Prof. Isabel: Mas Julio, você não estava nessa mesa.*

*Julio se afasta.*

*Prof. Isabel (para Ester e Breno): Vou pegar uma cadeira especial para a neném para ficar confortável para comer.*

*A professora pega um suporte e coloca na cadeira para a boneca ficar mais alta.*

*Prof. Isabel: Pronto. Agora a neném fica acomodada e vocês podem comer mais à vontade.*

*Posso trazer a sobremesa de vocês?*

*Ester assente com a cabeça.*

*Prof. Isabel: Certo, vou conferir na cozinha se já está pronto.*

*Professora Isabel se afasta. Ester fica inquieta na cadeira, finge que vai bater novamente na boneca, mas interrompe o seu ato e pega um cardápio.*

*Ester (para Breno): Agora é minha vez.*

*Ester e Breno folheiam o cardápio juntos. Professora Isabel se aproxima com os pedidos. Breno faz como se desse comida à boneca.*

Conforme as crianças passaram a compreender o esquema geral da atividade que se almejava construir, elas passaram a sugerir novas ideias, contribuindo ativamente na complexificação do enredo. Quanto ao conteúdo das sugestões, de início elas se relacionavam com a esfera objetual, propondo principalmente uma ou outra ação com determinado objeto. No entanto, conforme a brincadeira foi se desenvolvendo, elas passaram a sugerir novas relações entre os papéis, perpassadas ora por uma sugestão de uma nova atividade (ex: vamos ao shopping?), ora por um problema (ex: o pedido veio errado). Isso indica que esta ação só se torna efetiva na articulação com as demais: é desenvolvendo o enredo a partir do conjunto de ações anteriormente apresentado que as crianças começam a sugerir novos elementos.

Observou-se ainda que por mais que as crianças passassem a sugerir ideias para a brincadeira, elas nem sempre conseguiam operacionalizá-las de forma autônoma. Em especial, quando as pesquisadoras apenas *concordavam* com as propostas das crianças, sem oferecer outras mediações, essas ideias tendiam a desaparecer rapidamente do enredo, uma vez que os próprios participantes tinham dificuldade em incorporá-las à situação imaginária. Um exemplo disso ocorreu na S4C25, quando Lucas sugeriu "ligar para o fornecedor". Apesar da proposta, ele não realizou nenhuma ação relacionada à sua ideia. Foi a pesquisadora quem

intervenções, realizando questionamentos e assumindo a iniciativa de realizar a ligação para o fornecedor e fazer os pedidos.

Diante disso, pode-se analisar que a intervenção teve dois focos principais: por um lado, levar as crianças a refletirem sobre o conteúdo que estavam propondo, dando-lhe sentido lógico e apontando eventuais incoerências; por outro, auxiliá-las a concretizar suas ideias por meio da incorporação de uma série de ações que “traduzissem” e dessem forma à proposta apresentada. Nesse processo, destacou-se um movimento interessante: a inclusão de outras crianças na proposta inicialmente anunciada. Isso porque, em muitos casos, as ideias eram comunicadas apenas à pesquisadora e não ao grupo, o que limitava sua efetivação no contexto coletivo da brincadeira.

Por fim, é possível observar que as pesquisadoras enfrentaram dificuldades em intervir diante de propostas repetitivas e marcadas por conteúdos desumanizadores, que, por vezes, contagiavam o grupo de crianças na brincadeira. Isso evidencia o desafio não apenas de construir um enredo, mas de tornar conteúdos humanizadores atrativos para as crianças. Episódios relacionados à violência, exploração ou consumismo tendiam a assumir um caráter histriônico, envolvendo emocionalmente as crianças (por exemplo, quando um carro era apresentado como “tão veloz que explodia”). Diante desse cenário, uma ação recorrente observada foi a de “ignorar” as ideias que pareciam “atrapalhar” a lógica da brincadeira, sem que se oferecessem outras alternativas.

No entanto, destaca-se uma intervenção significativa realizada pela professora Isabel, na sessão 7 (S7C24). Quando Júlio afirma que Ester estava batendo em sua filha (a boneca), a professora não repreende diretamente a criança, mas propõe uma alternativa: sugere que coloque a boneca confortavelmente em uma cadeira especial, para que consiga comer de maneira mais confortável. Com isso, ela oferece um modelo de outra forma de relação, mais cuidadosa e respeitosa. Logo em seguida, quando a menina ameaça bater novamente na boneca, ela contém sua ação e volta sua atenção à escolha de um prato no cardápio - o que indica, de certo modo, a efetividade da mediação realizada pela professora.

### **5.5.5 Síntese da categoria**

A categoria “Desenvolvimento do enredo lúdico” compreendeu, portanto, as intervenções voltadas a ensinar as crianças como tornar a realidade argumento da brincadeira. As intervenções que compuseram esta categoria foram: (1) orientar o argumento promovendo/evidenciando a interdependência entre os papéis; (2) inserir problemas na situação imaginária; (3) ampliar/articular as atividades sociais reconstituídas na brincadeira

em resposta a uma necessidade desenvolvida no enredo e (4) aderir/operacionalizar à ideia proposta de continuidade do enredo sugerida pelas crianças.

A primeira ação se apresentou como a mais simples da categoria. Realizada ou por meio de uma sugestão verbal, ou a partir de um modelo prático de uma, ou duas ações, as pesquisadoras orientavam o começo do argumento. No entanto, conforme a brincadeira foi se desenvolvendo, o que passou a “motivar” as crianças também tornou-se mais complexo. Por isso, essa ação foi acompanhada das outras da categoria, sendo que a segunda consistiu na introdução de novas necessidades ou obstáculos no curso da brincadeira, criando tensões no grupo para resolvê-las; a terceira buscou expandir a temática, por meio da incorporação de novas atividades, papéis e espaços e a quarta, por fim, buscou criar condições para incorporar as ideias trazidas pelo próprio grupo, incentivando a participação ativa das crianças na construção do argumento.

De modo geral, a análise dos dados mostrou que desenvolver o enredo, configura-se como uma finalidade essencial e orientadora da intervenção docente na brincadeira. Seu critério central é o conteúdo - isto é, as relações sociais - uma vez que, ao realizar esse tipo de mediação, sem recorrer a receituários prontos, o professor promove a interdependência entre os papéis, orientada por necessidades lúdicas de caráter problemático. Dessa forma, a temática da brincadeira é situada no sistema mais amplo das atividades humanas. Além disso, ao orientar e desenvolver o enredo, o professor revela às crianças o que é possível imaginar em um dado campo da realidade. Ele as convida a tomar consciência de aspectos relevantes das relações humanas, de maneira lógica e emocionalmente envolvente. Isso possibilita que uma dada visão de mundo comece a se tornar acessível à criança por meio do brincar.

Todavia, para que a brincadeira se torne uma atividade autêntica das crianças, incorporando tudo aquilo que foi ensinado por meio desse conjunto de intervenções, é preciso criar condições de que elas reflitam sobre essa atividade - tema este que será discutido no tópico a seguir.

## **5.6 Categoria 6: Reflexão coletiva sobre a brincadeira**

A categoria “*reflexão coletiva sobre a brincadeira*” refere-se ao conjunto de ações do professor realizadas durante a roda de conversa após o encerramento da atividade lúdica, com o objetivo de oferecer um espaço de análise e discussão daquilo que foi anteriormente desenvolvido. Enquanto a literatura, em geral, enfatiza a roda como momento preparatório - anterior à brincadeira -, optou-se por um caminho distinto: criou-se também um espaço posterior à atividade, no qual as crianças poderiam relembrar e imprimir opiniões sobre o que

aconteceu, favorecendo a tomada de consciência acerca da forma como a atividade grupal foi elaborada.

Considerando que a categoria se volta a “analisar a brincadeira”, torna-se necessário refletir sobre o que significa “analisar” na idade pré-escolar. Martins (2013) afirma que a “análise” constitui uma das operações lógicas - junto à síntese, comparação, generalização e abstração - que colocam o pensamento em curso. Essas operações formam um sistema do pensamento que, para se desenvolver, precisam ser *exigidas* pela atividade, isto é, originam-se para atender alguma necessidade e solucionar determinados problemas. Isso esclarece a afirmação da autora de que o pensamento não acompanha a atividade, mas sim é produzido por ela.

Todavia, é sabido que, na idade pré-escolar, tal operação não se encontra na sua forma “acabada”, uma vez que o próprio pensamento ainda é embrionário - apresentando-se nas suas formas iniciais de desenvolvimento. Apesar disso, Elkonin (2019) afirma que, na e pela brincadeira, a criança amplia a sua capacidade de *reflexão*, complexificando o seu reflexo da realidade. Compreendendo que o conteúdo da atividade lúdica é as regras latentes das relações entre os papéis, participar da brincadeira de forma satisfatória e ser aceita pelo grupo brincante, exige da criança que incorpore essas regras como modelo de conduta. Quando abandona o papel, age de forma incoerente ou desconsidera as normas acordadas, sua participação não é validada pelos colegas, tornando-se alvo de protestos frequentes.

Refletir sobre a própria conduta e verificar a maneira como a atividade foi realizada, portanto, associa-se diretamente à possibilidade de assumir o papel e, assim, melhor poder participar da brincadeira. Contudo, essa verificação do próprio comportamento ainda representa um desafio para o psiquismo infantil, pois não envolve apenas imitação de um papel, mas também a consciência de que se está imitando, e, assim, a necessidade de avaliar a forma como está fazendo isso. Nesse processo, a presença dos companheiros de jogo é fundamental, já que, conforme Mukhina (2022), é mais fácil julgar os outros - cujos comportamentos podem ser observados de fora - do que a si mesmo.

Elkonin (2019, p. 420) sintetiza essas ideias ao afirmar o jogo como escola da conduta arbitrada:

Ao representar o papel, há um desdobramento original, ou seja, uma reflexão. Claro que ainda não é uma verificação consciente. Todo o jogo está em poder de uma ideia cativante e impregnada de excitação, mas já contém todos os componentes fundamentais da conduta arbitrada. A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes do jogo. Aí está a origem da debilidade dessa função

nascente; mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é a escola de conduta arbitrada.

Tendo em vista, portanto, que a presença de companheiros de jogo é essencial para desenvolver a autoconsciência e autodomínio da conduta, as rodas de conversa realizadas com todo o grupo, funcionaram como um momento *especial* de reflexão sobre a brincadeira. Abaixo apresenta-se a primeira roda de conversa desenvolvida:

### **S2C15**

Pesq. Marina: Como foi essa brincadeira? O que aconteceu nela?

Sara e Ester: Foi muito legal!

Breno: Foi difícil...

Pesq. Amanda: Por que foi difícil?

Breno: Porque uma pessoa pedia atrás da outra

*Rafael começa a falar sobre o cabelo de Breno, Sabrina fala sobre o seu aniversário.*

Pesq. Amanda (*retoma a atenção das crianças*): Mas o que mais foi difícil?

Sabrina: Eu fiquei até cansada

Ester: Foi muito legal, eu dei comida para a moça.

(...)

Pesq. Marina: O que vocês mais gostaram da brincadeira?

Ester: Eu gostei de ajudar.

Breno: Eu gostei de fazer a massa.

Sara: Eu gostei de cozinhar.

Rafael: De nada

Breno: Por que você nem brincou!

Pesq. Amanda: Da próxima vez você brinca, para você gostar.

Prof. Isabel: Eu adorei ser cliente, comi muita coisa gostosa.

Pesq. Amanda: Eu gostei da sopa de pedras que eu recebi e também quando a chefe de cozinha me sugeriu um prato.

Pesq. Marina: Eu gostei da parte que deu errado e a gente se ajudou para resolver.

Sara: O suco!

Pesq. Marina: O suco e a sopa.

Pesq. Amanda: Do que vocês não gostaram da brincadeira?

Breno: A parte da sopa, quando colocaram batata.

Sara: A Ester não gostou da filha da cliente.

Ester: Não

Pesq. Amanda: O Rafael que não gostou.

Sabrina: Eu não gostei de ajudar a Sara

Na cena S2C15, realizada após a primeira brincadeira, observa-se que as crianças já conseguiram emitir juízos iniciais sobre como foi a atividade - “foi muito legal”, “foi difícil”, “eu fiquei cansada”. No entanto, suas falas ainda se restringiram a aspectos exteriores, concentrando-se principalmente em ações isoladas e em fragmentos gerais do enredo da brincadeira. Por exemplo, respostas como “eu gostei de ajudar”, “eu gostei de fazer a massa”, “eu gostei de cozinhar”, remetem a ações típicas de cada papel desempenhado, mas não se referem às relações estabelecidas entre os participantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a

roda configurou-se, sobretudo, como um *exercício de memória* e evidenciou que o conteúdo da brincadeira ainda se encontra centrado nas ações com os objetos.

Já na roda de conversa desenvolvida na sétima sessão do experimento, novos elementos aparecem:

### **S7C26**

Pesq. Amanda: Vocês gostaram dessa brincadeira?

*Todos respondem sim.*

Henrique: No começo tinha mais garçom e cozinheiro do que cliente.

Pesq. Marina: Faltou cliente, né?

Henrique: Mas aí depois, lotou de cliente.

Pesq. Marina: Nossa, a gente não soube atender todos os pedidos direitos, né?

*Henrique concorda com a cabeça.*

Pesq. Amanda: O que você disse, Henrique?

Henrique: É que no começo não tinha cliente, aí depois, quando eu virei cozinheiro, tinha muito cliente.

Pesq. Amanda: Vocês concordam com o que ele falou?

*As crianças dizem que sim.*

Pesq. Amanda: Você concorda, Sara?

*Sara, que estava conversando com Sabrina, diz que sim com a cabeça.*

Pesq. Amanda: Concorda com o quê? Você ouviu o que ele falou? Ele falou que tinha hora que tinha muito cliente e tinha hora que não tinha nenhum e que tinha hora que tinha muito cozinheiro.

Henrique (*interrompendo a pesq. Amanda*): Não, não tinha muito cozinheiro. Na verdade, teve hora que não tinha nenhum.

*Sara concorda com a cabeça.*

Breno: Aí teve a hora que apareceu o rato.

Sara: Ai o Breno pegou todas as comidas dele assim (*fazendo um movimento como se estivesse apanhando todos os objetos de forma brusca*).

Pesq. Marina: E o que foi muito legal na brincadeira?

Henrique: Eu sei! O rato!

Yasmin: O rato.

Sara: Eu também concordo

Breno: O rato

*O resto das crianças concordam.*

Pesq. Marina: E o que não foi legal?

Breno: Acho que a parte que a Ester pegou o bolo e tacou na cara da minha filha.

Pesq. Amanda: Que falta de gentileza.

Julio: E eu vi ela batendo no filho dele.

Henrique: E eu vi o Antônio batendo na boneca dele, na filha dele.

Antônio: Não! Foi o Rafael.

Na cena S7C26, diante das mesmas perguntas, as respostas apresentaram maior complexidade. Henrique, por exemplo, percebeu que o grupo não realizou uma boa distribuição de papéis, observando que em alguns momentos não havia clientes, enquanto em outros havia clientes em excesso. Esse apontamento revela que a atividade grupal passou a ser objeto do pensamento, para além das próprias ações individuais. Além disso, as crianças passaram a destacar situações-problema do enredo, como a inserção do rato no restaurante, e

também a avaliarem as relações entre os papéis, expressando indignação diante da violência cometida contra a filha de Breno.

Comparando ambas as cenas, é possível perceber que houve desenvolvimento da consciência das crianças sobre o que foi realizado na brincadeira: mais do que um exercício de memória, tornou-se, nas últimas sessões, um exercício do *pensamento*, na medida em que as crianças deixaram de apenas relatar e começaram a *analisar* aquilo que haviam vivenciado. Esse desenvolvimento aponta para uma mudança no conteúdo da atividade lúdica, que deixou de se centrar nas ações com os objetos e passou a se concentrar nas relações estabelecidas entre os papéis. Tais transformações são fruto das ações pedagógicas realizadas em todas as categorias apresentadas e discutidas até então. Quando as pesquisadoras buscaram desenvolver o simbolismo, o papel, o enredo, auxiliá-las a planejar a brincadeira e se aprofundar no tema, permitiram que elas tomassem consciência sobre a atividade humana eclipsada por trás dos objetos.

No entanto, por mais que essas cenas expressam as conquistas do desenvolvimento, a possibilidade de conseguir refletir sobre o que vem compreendendo acerca da temática é fruto de ações específicas do professor. A roda, por si só, não é um espaço que provoca espontaneamente a reflexão: tornou-se enriquecedora em função da forma como as pesquisadoras conduziram o momento e dos conteúdos que foram, a partir das perguntas mediadoras, propostos para discussão. Nesse sentido, torna-se necessário identificar quais foram essas ações, a saber:

1. Relembrar o conteúdo da brincadeira, possibilitando que as crianças imprimam opiniões sobre a atividade grupal;
2. Mobilizar propostas do grupo para a próxima brincadeira.

Como dito anteriormente, as circunstâncias em que essas ações ocorreram foram sempre as mesmas: no momento da roda de conversa, após o término da brincadeira. Considerando esse aspecto, apresenta-se a seguir a análise de cada uma delas.

#### **5.6.1 Relembrar o conteúdo da brincadeira, possibilitando que as crianças imprimam opiniões sobre a atividade grupal**

Na ação de *“relembrar o conteúdo da brincadeira, possibilitando que as crianças imprimam opiniões sobre a atividade grupal”*, as pesquisadoras atuaram por meio de perguntas mediadoras que favorecessem a elaboração coletiva do argumento desenvolvido na

atividade - abrangendo não apenas o que cada criança vivenciou diretamente, mas também o que seus colegas experienciaram.

Para realizar este movimento, foi necessário criar condições de ouvir todas as crianças, abrindo espaço para que discutissem e argumentassem sobre os diferentes episódios. Do ponto de vista do professor, as falas das crianças constituíram um material de análise importante, pois revelaram quais elementos se destacaram para o grupo infantil. A seguir, foram separadas quatro cenas deste momento:

### **S2C15**

Pesq. Amanda: Sabrina, quem a Ester foi na brincadeira?

Rafael: A faxineira. Não. A que entrega.

Pesq. Amanda: A garçonete.

Pesq. Marina: Sara, quem o Rafael foi na brincadeira?

Sara: O filho da professora.

Ester: O filho da mamãe.

Pesq. Marina: O cliente.

Prof. Isabel: Mas eu era a professora na brincadeira?

Pesq. Marina: Breno, e a Sara, quem foi?

Breno: Foi a pessoa que fez a paçoca, coxinha

Sara: Eu não fiz paçoca.

Pesq. Amanda: E você Sabrina, quem você foi?

Sabrina: A ajudante da Sara

Pesq. Amanda: E a Sara era o quê?

Sabrina: Cozinheira

Pesq. Marina: Ester e Rafael, quem o Breno foi na brincadeira?

Ester: O cozinheiro

Breno: Eu fui aquele negócio lá que faz só doce.

Pesq. Marina: O confeitiro

Pesq. Marina: E eu e a Amanda?

Sara: você foi a mãe, não a Amanda foi a mãe. E você era ajudante da Ester.

Pesq. Marina: Isso a garçonete junto com a Ester.

### **S6C23**

Pesq. Marina: Tinha um lugar de suco que você criou né, Yasmin? Que apertava e já saía geladinho. Mas você contou para os seus amigos que ali era o lugar de suco? Eu só descobri depois.

Lucas: Eu sabia!

Pesq. Amanda: Quando fomos cozinheiros, o Julio levou a comida para o outro lado da sala. Nós não sabíamos que ali era o fogão precisava estar mais marcado, né?

Yasmin: Eu estava tirando gelo!

Pesq. Amanda: Tinha uma máquina de gelo? Você nem me contou.

Yasmin: Eu tava tirando gelo, o gelo não queria sair!

Pesq. Amanda: Gente, vocês não acreditam - o Julio quis levar a comida para a cachoeira!

Pesq. Marina: Não acredito! O que você foi fazer com a panela na cachoeira?

Prof. Isabel: Tinha uma cachoeira perto do restaurante?

Pesq. Amanda: Ainda bem que voltamos logo, né? Nem deu tempo da comida ficar na cachoeira. A água ia levar a panela.

*Julio ri.*

Pesq. Marina: A Ester às vezes fez pedidos que ninguém pediu, mas depois nós aprendemos a fazer os que foram pedidos, né?

Pesq. Amanda: Será que faltou cliente?

Lucas: Quando eu fui garçõete eu peguei...

Ester e Julio: Pegou o que?

Lucas: Uma água e não queria sair.

Julio: A água escorre ué

Pesq. Marina: Yasmin, o fogão quebrou uma hora? Eu não entendi quando você veio me falar, acabou o fogo?

Yasmin: Simmmmm

Pesq. Amanda: Não Yasmin, é porque o cozinheiro se machucou, lembra? Aí você avisou nas mesas porque ele foi no hospital rapidinho e voltou. Não foi isso?

Julio: Aham

Yasmin (*rindo*): Eu esqueci...

Julio: Eu não fui garçõete.

Pesq. Marina: O que mais aconteceu... Antônio, você se lembra o que aconteceu quando acabaram os ingredientes?

*Antônio faz que não*

Pesq. Amanda: Para quem vocês ligaram?

Antônio aponta para a pesquisadora Marina.

Pesq. Marina: Mas quem eu era?

Ester: A fornecedora.

## S7C26

Pesq. Amanda: E quem foi o que nessa brincadeira?

Henrique: Eu fui cozinheiro três vezes e cliente uma vez.

Julio: Eu fui a garçõete e eu também fui....

Ester, Breno e Julio: O cliente.

Pesq. Marina: E você Antônio, foi o quê?

Sara: Ele foi o cliente e o garçom.

Pesq. Marina: Você se lembra disso, Antônio?

Antônio (*concordando com a cabeça*): E o cozinheiro.

Pesq. Marina: E você, Sara?

Sara: Eu fui a cozinheira, a garçõete e a cliente.

Pesq. Amanda: Foi minha filha né?

Sara: A filha primogênita.

Pesq. Amanda: E você, Sabrina? Quem você foi?

Sabrina: Filha da Yasmin.

Pesq. Amanda: Mas e no restaurante você era o quê?

Sara: No começo era minha ajudante e depois ela foi a garçom comigo.

Pesq. Amanda: E você foi cliente, não foi?

*Sabrina concorda com a cabeça.*

Pesq. Amanda: E a Yasmin, foi o quê?

Yasmin: A mamãe e a filha.

Pesq. Amanda: E no restaurante? A gente era cliente, se lembra? E o Rafael, foi quem?

Sara: Filho seu.

Pesq. Amanda: Que mais?

Yasmin: Ele abaixou na mesa e trouxe um rato.

Julio: Ele roubou meu carro

Pesq. Marina: E no comecinho da brincadeira, você lembra Breno o que ele era com você?

Breno: Eu não fiz nada com o Rafael.

Pesq. Marina: Lembra que ele era cozinheiro?

Henrique: Não! Ele era cozinheiro comigo.

Breno: AH! É mesmo. Mas aí, ele saiu do nada.

Henrique: Depois que o Rafael saiu, eu que virei o cozinheiro.

Breno: E depois de cozinheiro, a gente virou cliente.

Pesq. Marina: E a Ester foi o quê?  
 Breno: Ela foi garçonete  
 (...)  
 Pesq. Amanda: Todo mundo brincou?  
 Sara: A gente esqueceu de falar do fornecedor  
 Pesq. Amanda: Teve?  
 Sara: Foi o Rafael, o Antônio também.  
 Pesq. Marina: A Ester.  
 Ester: Eu não lembro.  
 Pesq. Marina: E quem não brincou?  
 Breno: Eu sei, o Rafael e o Diogo.  
 Henrique: A Agnes.  
 Sara: O Diogo e o Juliano.  
 Henrique: A Sâmia.

### **S8C23**

Pesq. Amanda: Do que a gente brincou hoje?  
 Sara: Salão de beleza.  
 Lucas: Restaurante.  
 Julio: Médico.  
 Henrique: Parquinho.  
 Breno: O trabalho de pintura.  
 Pesq. Amanda: Tinha ônibus.  
 Julio: O ônibus atropelou eu.  
 Pesq. Amanda: Nós brincamos de cidade.

Nas cenas apresentadas, é possível observar que oportunizou-se, por meio de perguntas, que as crianças se expressassem e relembassem diferentes aspectos da brincadeira - incluindo seu tema, os papéis que cada um representou e o enredo desenvolvido. Em todas as sessões, foi realizado o mesmo conjunto de perguntas: “Do que a gente brincou?”, “Quem era quem na brincadeira?”, “Como foi a brincadeira?”, “O que aconteceu nela?”, “Do que gostaram?” e “Do que não gostaram?”.

Objetivou-se, com essas perguntas, reconstituir coletivamente o conteúdo da atividade lúdica, destacando elementos essenciais que poderiam ter passado despercebidos pelas crianças. Na cena S6C23, por exemplo, as pesquisadoras chamaram a atenção do grupo para aspectos que não haviam ficado claro para todos, como a máquina de gelo, o momento em que o cozinheiro se machucou e a chegada dos fornecedores. Dessa forma, é possível analisar que, durante a brincadeira, mesmo que cada criança assuma um papel, realize um conjunto de ações e se relacione com alguns de seus colegas, ela não participa de todos os momentos da atividade, uma vez que, mesmo que ludicamente, há uma divisão de “tarefas” e responsabilidades dentro do grupo infantil.

Dessa forma, a roda de conversa foi estruturada para que as crianças *visualisassem* a atividade em seu movimento. Tendo em vista que é na atividade lúdica que as crianças fazem

suas primeiras aproximações com a esfera do trabalho humano, proporcionar um tempo para refletir e reconstituir a atividade *do grupo*, permitindo que não fiquem alheias à totalidade do processo que envolve a atividade reconstituída, parece ser uma ferramenta interessante para o desenvolvimento do conteúdo do jogo.

Na cena S8C23, por exemplo, ao serem questionadas “do que brincaram?”, diferentemente das sessões anteriores - em que a resposta era unânime, “restaurante” - surgiu uma variedade de outras respostas: salão de beleza, restaurante, médico, parquinho e trabalho de pintura. Cada criança, portanto, mencionou como tema da brincadeira o campo da realidade que ajudou a reconstruir. Dessa forma, o papel da pesquisadora foi de *sintetizar* essas ideias, anunciando um tema comum para o grupo: “cidade” - tema este que articulava os diferentes campos da realidade em um sistema de atividades sociais inter-relacionadas.

Outra estratégia que contribuiu para transformar a brincadeira em uma síntese da atividade do grupo foram as perguntas voltadas a fazê-las refletir sobre os papéis assumidos. A proposta das pesquisadoras consistia não apenas em indagar a cada criança qual papel havia representado, mas também em perguntar o que o colega havia sido. Esse movimento configurou-se como um importante exercício de *descentramento cognitivo*, isto é, de possibilitar que as crianças abandonassem suas posturas e assumissem a do outro, enxergando o jogo do ponto de vista do papel representado pelo seu companheiro (Elkonin, 2019).

Apesar de no início as crianças apresentarem dificuldades de nomear cada um dos papéis, em pouco tempo, elas passaram a reconhecer com maior facilidade tanto os papéis que desempenharam quanto os de seus colegas, inclusive quando eles eram rotacionados ao longo da brincadeira. Na cena S7C26, por exemplo, mesmo que a atividade tenha transcorrido de forma desorganizada, foi a sessão que elas menos precisaram de ajuda para se lembrarem dos papéis, mostrando-se conscientes do processo: citaram todos aqueles assumidos, especificaram características - como “filha primogênita” - e se lembraram de papéis novos que não tinham sido mencionados anteriormente, como o “fornecedor”. Esse resultado permitiu às pesquisadoras concluir que, ainda que a atividade apresentasse interrupções, isso não significava um “fracasso” do ponto de vista do desenvolvimento. Ao contrário, a constatação das dificuldades e das transgressões das regras configurou-se como um momento significativo para que as crianças compreendessem a atividade reconstituída.

Do ponto de vista do enredo, a forma como as pesquisadoras conduziram as perguntas possibilitou que as crianças se posicionassem diante da narrativa construída na brincadeira. Ao refletirem sobre *como* cada papel foi desempenhado e sobre o desenvolvimento da atividade lúdica, criou-se um espaço propício ao questionamento. Tendo em vista que na

sociedade capitalista as possibilidades de refletir sobre o trabalho e tomar decisões que desenvolvam a atividade reconstituída encontram-se comprometidas, proporcionar à criança a oportunidade de formar uma opinião é importante tanto para o desenvolvimento do pensamento, quanto para o *desenvolvimento das instâncias éticas*. Por meio de impressões como “gostaram” ou “não gostaram”, as crianças puderam expressar opiniões sobre a brincadeira (“não gostei que o pedido demorou muito”) e também sobre seus colegas, por exemplo: “não gostei quando a Sara ficou gritando”.

Por meio das emoções, as pesquisadoras também se posicionaram frente aos acontecimentos, afirmando, por exemplo, na cena S7C26 (apresentada no início deste tópico), que bater na boneca demonstrava uma “uma falta de gentileza”. Assim, reconhecendo os limites dessas perguntas, abrir um espaço para refletir sobre a forma como a atividade foi realizada, responsabilizando o grupo pelos problemas e também abrindo a possibilidade para a construção de alternativas, se mostrou relevante do ponto de vista moral. O tópico seguinte aprofundará sobre as ações pedagógicas que as ajudaram a planejar novas propostas.

### 5.6.2 Mobilizar propostas do grupo para a próxima brincadeira

A ação de “*mobilizar propostas do grupo para a próxima brincadeira*” refere-se aos momentos em que as pesquisadoras, ao incentivarem as crianças a analisar o que havia e o que não havia funcionado na brincadeira, realizaram perguntas que estimulavam novas ideias do grupo, as quais poderiam ser incorporadas na atividade lúdica seguinte. Acerca disso, apresenta-se a seguir, algumas cenas representativas:

#### S2C15

Pesq. Amanda: Da próxima vez que a gente for brincar, o que pode ser diferente?

Breno: Eu podia ser cliente e o filho da professora.

Pesq. Amanda: Eu achei que faltou cliente na brincadeira, teria sido mais legal se tivesse mais cliente.

Sara: Podia ter um espaço de brinquedo. Ia poder ter escorregador, piscina de bolinha, balanço, uma caixa de areia.

Ester: Sopa de pedras!

Prof. Isabel: Esse já tinha, eu pedi. Eu sei o que a Ester queria, um salão cheio de mesas

Pesq. Amanda: Eu achei que faltou um cardápio mais organizado

Pesq. Marina: A gente não sabia direito o que tinha, né? Às vezes tinha coxinha, sushi, arroz, feijão, sopa de pedras, caranguejo.

Sara: Por isso ela não gostou

#### S4C26 (p. 98/92)

*Crianças estão sentadas em roda.*

Pesq. Amanda: Sabe o que eu acho? Que a gente precisa descobrir como é um restaurante de verdade.

Sara: A gente precisa ter mais tempo para arrumar.  
 Sara: A gente não colocou o espaço kids.  
 Pesq. Amanda: É verdade Sarinha, a gente se esqueceu do lugar para as crianças brincarem.  
 Pesq. Marina: Próxima vez a gente não pode esquecer disso.  
 Sara: Eu lembrei, mas vocês não quiseram.  
 Pesq. Marina: A gente não te ouviu.  
 (...)
 Lucas: Eu não fui cliente.  
 Pesq. Amanda: É verdade, o Lucas ainda não foi cliente, nem a Sarinha.  
 Henrique: Eu também não  
 Sara: Nem o Rafael.  
 Pesq. Amanda: O Rafael foi cliente da outra vez né?  
 Breno: Só que fugiu  
 Pesq. Marina: Então, semana que vem vamos continuar se preparando para o nosso restaurante.

### **S6C23 (p. 138/133)**

Pesq. Marina: O que podemos mudar para a próxima brincadeira?  
 Julio: Que tal ter um médico? Mas um médico diferente, um médico de dois andares  
 Yasmin: É, fazer sangue!  
 Pesq. Amanda: Tirar sangue?  
 Yasmin: É!  
 Pesq. Marina: Pode ter médico.  
 Pesq. Amanda: Seria um restaurante no hospital é isso?  
 Julio: Que tal ter um restaurante e um médico ao mesmo tempo?  
 Pesq. Amanda: Isso é bem legal.  
 Pesq. Marina: Se for o restaurante do hospital, enquanto as pessoas tão tirando sangue, arrumando a perna, outros comem;  
 Yasmin: Fica mais fácil!  
 Pesq. Amanda: O que você acha, Ester?  
 Helena: Não sei se dá tão certo precisa ter um parquinho para as crianças.  
 Yasmin: Um parquinho!!!  
 Julio: Um corpo de bombeiro!  
 Pesq. Amanda: Vamos montar uma cidade desse jeito.  
 Pesq. Marina: Vamos precisar de muitas crianças.  
 Prof. IsaBel: Mas se o restaurante for no hospital não pode ter barulho, tem que ser bem silencioso.  
 Pesq. Amanda: E a comida tem que ser cuidadosa também.  
 Yasmin: Um trem!  
 Pesq. Marina: Para chegar no hospital?  
*Yasmin assente com a cabeça*  
 Yasmin: Tudo isso tem que organizar, né? Quando chegarmos tem que separar cada espaço para dar certo.  
 Lucas: Eu acho que pode ter polícia também, vou achar um lugar estratégico.  
 Yasmin: Eu não canso de brincar, eu amo brincar!  
 Pesq. Amanda: Então tá bem, quinta voltamos.  
 Ester: Para brincar???  
 Pesq. Amanda: É, para brincar.  
*As crianças se levantam felizes.*  
 Julio: Vamos montar a cidade!  
 Yasmin: O trem! Vai ficar muito fácil!!!

### **S7C26 (p. 160/154)**

Pesq. Marina: E amanhã como vocês querem brincar?  
 Sara: Quero brincar de médico.  
 Ester: Eu quero ser a médica.

Rafael: Pega-pegas.  
 Breno: Esconde-esconde.  
 Henrique: Pular corda.  
 Ester: Eu também quero brincar de pular corda.  
 Julio: Não de esconde-esconde.  
 Sara: Gente, quem concorda que é dança da cadeira.  
*Henrique, Ester e Antônio levantam a mão. Henrique contam quantos levantaram. Depois, Henrique começa a falar em voz alta as demais brincadeiras citadas e faz o mesmo movimento, contando quantos querem participar.*  
 Pesq. Marina: Se a gente fosse brincar de restaurante, como seria?  
 Ester: Seria muito legal também  
 Henrique: E se a gente fizesse tipo uma cidade. Tipo, tem o restaurante, aí tem o médico, uma farmácia.  
 Pesq. Amanda: Que ideia legal.  
 Sara: Legal, restaurante e médico.  
*Henrique fala novamente a ideia que teve e pede para as crianças levantarem a mão, contando quantos querem participar.*  
 Pesq. Amanda: Então, a cidade vocês acharam uma ideia legal? Fazer o médico e a cidade juntos?  
 Breno: E uma farmácia!  
 Pesq. Amanda: Que mais pode ter?  
 Julio: Praia.  
 Sara: Cabeleireiro  
 Pesq. Marina: Então, vamos ter que organizar direitinho para dar certo.  
 Henrique: Um parquinho! No parquinho, pode ter a corda.  
 Yasmin: A polícia  
 Pesq. Amanda: Então, amanhã a gente volta para fazer essa cidade. Precisa de bastante criança e vai ter que se organizar direitinho.

Como se observa nas cenas apresentadas acima, oportunizou-se, por meio de perguntas, que as crianças pudessem pensar em novas propostas para a brincadeira. Para introduzir essa ação, as pesquisadoras realizavam uma pergunta geral - “o que podemos mudar na próxima brincadeira?” - e, em seguida, permitiam que as crianças se expressassem livremente. No entanto, de início, elas demonstraram dificuldade em propor novas ideias. Na cena S2C15, por exemplo, apenas Breno - que havia desempenhado o papel de cozinheiro -, sugeriu que gostaria de ser o cliente na próxima brincadeira, enquanto Ester propôs incluir um espaço kids na organização da atividade.

Essa cena dialoga com o trabalho de Silva (2019), no qual ao estabelecer as relações entre imaginação e pensamento, afirmou que é o pensamento que *qualifica* as possibilidades da imaginação: quando a brincadeira possui um conteúdo pouco elaborado, torna-se desafiador para a criança imaginar formas de ampliá-la ou transformá-la. Tendo isso em vista, as pesquisadoras buscaram, ainda na roda de conversa, atentarem as crianças para aspectos da realidade relevantes para desenvolvimento do seu conteúdo, afirmando que: havia poucos clientes, não existia um cardápio e a cozinha estava desorganizada.

Como resultado das intervenções já discutidas nas demais categorias, cujo objetivo foi promover a complexificação da atividade lúdica, as crianças passaram a elaborar ideias mais complexas, evidenciando compreensões aprofundadas sobre a atividade reconstituída. Nas cenas S4C26, S6C23 e S7C26, por exemplo, é possível observar que elas passaram a refletir sobre a importância da rotatividade de papéis, a necessidade de maior tempo para a organização - o que revela uma preocupação com as condições necessárias para a realização da brincadeira -, bem como a ampliação do espaço lúdico com a inclusão de novos elementos, como médico, polícia, parquinho e farmácia.

Essas mudanças se deram por conta do desenvolvimento do conteúdo, mas também porque as pesquisadoras ensinaram diretamente às crianças como “planejar” uma atividade. Ao escutar as propostas infantis, elas buscaram não apenas as validar, mas também complexificá-las, tendo como critério central o conteúdo da brincadeira. Como se observa na cena S6C23, as pesquisadoras, por exemplo, procuraram dar sentido de unidade às sugestões do grupo. Assim, ao serem propostas as inclusões de um médico e de um restaurante, foi questionado se o restaurante poderia estar localizado dentro do hospital. Esse tipo de intervenção contribuiu para que as crianças passassem a articular ideias soltas em propostas sintéticas, que considerassem os sistemas de atividades que compõem as relações sociais.

Além disso, as pesquisadoras também chamaram a atenção para as regras e normas que precisavam ser consideradas para que as propostas pudessem ser operacionalizadas. Ao discutir a ideia de construir um restaurante no hospital, na cena S6C26, apontaram a importância de manter o cuidado com os alimentos e de preservar um ambiente silencioso. Da mesma forma, destacaram que, para incluir novos espaços, seria necessário que as crianças cooperassem entre si, uma vez que a desorganização dificultaria a execução das ideias.

Outro movimento observado foi o processo de seleção das ideias que receberiam mais atenção. O grupo infantil constantemente propunha novas possibilidades, o que não significava que todas contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento da brincadeira. Algumas ideias precisavam ser lapidadas para que considerassem a dimensão da realidade, evitando que se baseassem apenas em fantasias<sup>9</sup>. Outras, se incorporadas, poderiam até atrapalhar a atividade coletiva - como a introdução de cordas e amarelinha -, uma vez que tais objetos poderiam desviar as crianças do objetivo de construir uma brincadeira protagonizada, fixando a atenção nos objetos e não nas relações sociais.

---

<sup>9</sup> Silva (2019) citando Rubinstein (1978) estabelece uma diferença qualitativa entre imaginação e fantasia, afirmando que a segunda se relaciona com o certo grau de afastamento da realidade, pelo desconhecimento das leis concretas que regem, expressando, assim carência no desenvolvimento do pensamento conceitual.

É importante destacar, contudo, que, principalmente na sessão 7, as pesquisadoras não auxiliaram as crianças na execução das ideias levantadas na roda de conversa do encontro anterior. Essa ausência de apoio parece ter contribuído para o esgotamento do próprio tema do restaurante. Apenas na sessão 8, quando foi oferecida às crianças a possibilidade concreta de realizar as propostas discutidas, observou-se uma mobilização significativa: antes mesmo da mediação das pesquisadoras, as crianças demonstraram entusiasmo e lembraram que gostariam de construir a “cidade”. Esse episódio evidencia a importância de garantir condições reais para que as crianças possam concretizar aquilo que planejaram, de modo a potencializar o engajamento, ampliar o conteúdo da brincadeira e fortalecer o processo criativo do grupo infantil.

### **5.6.3 Síntese da categoria**

A categoria “Reflexão coletiva sobre a brincadeira” compreendeu, portanto, as intervenções, realizadas na roda de conversa, voltadas a oferecer um espaço de análise e discussão daquilo que foi desenvolvido na brincadeira, sendo composta por duas ações principais: (1) lembrar o conteúdo da brincadeira, possibilitando que as crianças imprimam opiniões sobre a atividade grupal e (2) mobilizar propostas do grupo para a próxima brincadeira.

A primeira ação refere-se às intervenções em que as pesquisadoras favoreceram a elaboração coletiva do argumento desenvolvido na brincadeira, possibilitando que as crianças refletissem sobre a atividade do grupo em sua totalidade, e não apenas sobre aquilo que cada uma vivenciou diretamente. A segunda, por sua vez, diz respeito aos momentos em que as pesquisadoras estimularam a formulação de novas ideias, buscando formas de incorporá-las à próxima atividade lúdica.

De modo geral, a análise dessas ações evidenciou a necessidade de possibilitar que ao grupo enxergue a atividade de “fora”, abstraindo elementos secundários e concentrando-se nos aspectos gerais da temática. Com o apoio das pesquisadoras, estas intervenções auxiliaram o grupo a refletir *antes* de agir, colocando para as sessões seguintes o desafio de materializar tais propostas.

## **5.7 Síntese das implicações pedagógicas derivadas do experimento educacional**

A título de conclusão deste trabalho, faz-se necessário apresentar uma síntese geral dos resultados obtidos em cada uma das categorias, de modo a oferecer ao leitor uma visão de

totalidade. Com o intuito de sistematizar as indicações pedagógicas e, assim, explicitar e organizar os avanços identificados pela pesquisa em relação ao problema investigado, tem-se:

1. *Quanto ao envolvimento das crianças com o tema*, a brincadeira parece ser a atividade que mais mobiliza a necessidade de conhecer outras esferas da realidade. Por isso, os dados sugerem que o professor não deve recear de propô-la, mesmo quando ela ocorra inicialmente de forma desorganizada. No processo de conhecer uma dada esfera da realidade, visando complexificar a brincadeira, pode-se utilizar de meios diversos como livros, visitas, músicas, mas independente do recurso escolhido, o mais fundamental é que o professor seja capaz de tornar evidente as *relações sociais*;
2. *Quanto à organização da brincadeira*, para além de dispor os objetos e auxiliar as crianças na arrumação do espaço, os dados indicam que é fundamental que o professor proponha perguntas, antes e durante a brincadeira, que as ajudem a visualizar a atividade desenvolvida. As ações pedagógicas do professor, portanto, devem favorecer que elas se tornem mais conscientes de suas escolhas e, assim, traduzam na organização dos objetos e na distribuição dos papéis o *conteúdo* que almejam reconstituir ao longo do enredo da brincadeira;
3. *Quanto ao desenvolvimento do simbolismo*, quando as crianças já conseguem realizar substituições com os objetos, os dados indicam que as ações pedagógicas devem se voltar a permitir que elas superem a necessidade de utilizá-los e concentrem a atenção nas relações entre os papéis. Para isso, é importante que o foco do professor se concentre no desenvolvimento do enredo, de maneira a fazer com que a brincadeira tenha cada vez menos objetos, restando apenas aqueles que auxiliam na mediação da *relação entre os papéis*;
4. *Quanto ao desenvolvimento do papel*, para além de oferecer modelos de como eles podem ser assumidos na brincadeira, os dados revelam ser fundamental que o professor direcione a atenção das crianças para o *modo* como as ações são realizadas, promovendo a consciência sobre os efeitos dessas ações nas relações com os demais papéis. Nesse processo, o foco pedagógico deve recair sobre o desenvolvimento da situação imaginária, já que o próprio enredo passa a exigir a diversificação das ações e o aprofundamento das *relações sociais*;
5. *Quanto ao desenvolvimento do enredo*, se de início ele tende a se desenvolver de forma enrijecida, seguindo a lógica típica da atividade reconstituída, os resultados da pesquisa indicam que é importante que o professor se volte a complexificá-lo, inserindo problemas e ampliando a própria temática, uma vez que tais ações permitem

que diversas necessidades sejam evidenciadas, exigindo do grupo infantil a relação entre os participantes para a tomada de decisões, a criação de novos argumentos e a reorganização do espaço, objetos e papéis;

6. *Quanto à reflexão coletiva da brincadeira*, os dados mostram que a realização de uma roda de conversa posterior à brincadeira, permite ao professor, no plano da ideia, reconstituir a totalidade do enredo desenvolvido, transformando as ações de cada criança em uma atividade do grupo. Dessa forma, abre-se espaço para que as crianças opinem sobre as atitudes de seus colegas, o que permite a tomada de consciência e verificação da própria conduta após a realização da atividade.

Esse conjunto de indicações pedagógicas, que constitui um sistema articulado de ações, representa o principal produto desta pesquisa. Embora cada ação tenha sido analisada separadamente e organizada em categorias, é fundamental compreendê-las em sua interdependência - isto é, como elementos que se relacionam e se complementam. Em todas elas, o conteúdo da atividade revelou-se como o critério orientador da prática pedagógica, indicando caminhos ao professor tanto em relação ao resultado que se pretende alcançar no desenvolvimento da criança, quanto às condições que precisam ser criadas para que esse processo se efetive em sua totalidade e complexidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida a pergunta “Quais mediações educativas colaboram para que o conteúdo da brincadeira se desenvolva de modo a sustentar enredos mais complexos que reconstituam o sentido social da atividade humana?”, delimitou-se como objetivo deste estudo explorar e sistematizar possibilidades de mediação pedagógica na brincadeira de papéis que promovam o desenvolvimento do seu conteúdo, mediante um experimento educacional com uma turma de crianças de 4 e 5 anos. Para tanto, tendo o “restaurante” como tema central do jogo, foram organizadas oito sessões, incluindo intervenções realizadas dentro e fora da brincadeira que se voltaram a criar condições para que o conteúdo lúdico se desenvolvesse.

Da análise dos resultados encontrados no experimento emergiram seis categorias. O nome de cada categoria correspondia a “finalidade” e/ou o “objetivo” das ações pedagógicas realizadas na brincadeira. Quanto aos “para quês” das ações foram encontrados que o professor deve envolver as crianças com o tema (categoria 1), viabilizar a organização da brincadeira (categoria 2), desenvolver o simbolismo (categoria 3), desenvolver o papel (categoria 4), desenvolver o enredo (categoria 5) e refletir coletivamente sobre a brincadeira (categoria 6). Em cada categoria, foram identificadas ações que respondem e concretizam tal finalidade.

A quantidade de dados e a variedade de ações descritas podem, à primeira vista, transmitir a impressão de que educar a brincadeira é uma tarefa excessivamente complexa e, portanto, de difícil aplicabilidade na rotina da sala de aula. No entanto, ainda que demande intencionalidade e esforço pedagógico, trata-se de um fazer que, em grande medida, já compõe a prática cotidiana dos professores interessados em desenvolver a brincadeira. O que esta pesquisa busca, na verdade, é lançar luz sobre essas ações, ampliando a consciência sobre aquilo que, muitas vezes, é realizado de forma intuitiva, mas que é decisivo para o desenvolvimento das crianças.

Dentre os achados desta pesquisa, destaca-se não só a apresentação de um conjunto de ações, mas também a centralidade do conteúdo no desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. *Os dados evidenciam que o conteúdo da atividade lúdica constitui-se como um critério fundamental para orientar a mediação pedagógica.* Essencialmente, as ações que se mostraram mais efetivas foram justamente aquelas guiadas pelo desenvolvimento das relações sociais que, a depender do momento do desenvolvimento das crianças e das qualidades específicas que se almeja complexificar, ganha forma em diferentes ações.

Tendo isso em vista, destaca-se a categoria 5 - desenvolvimento do enredo - como aquela que mais diretamente promove o desenvolvimento do conteúdo da brincadeira, ocupando, portanto, uma posição central, à qual as demais categorias se subordinam. A literatura sobre o tema ainda dedica pouca atenção à ideia de que o desenvolvimento do enredo deve ser alvo das ações pedagógicas do professor. Comumente, são mencionadas intervenções voltadas à mediação com os objetos, à organização do espaço ou ao apoio na assunção dos papéis; contudo, são raras as indicações pedagógicas que reconhecem a importância da construção e ampliação do enredo.

Nesta pesquisa, foi possível compreender que cabe ao professor inserir problemas, ampliar os temas, propor argumentos que rompam com o previsível e aderir criativamente às proposições das crianças. Tais ações revelam-se fundamentais por estarem diretamente relacionadas ao conteúdo da brincadeira e, assim, serem as principais responsáveis por criar necessidades que para serem superadas exigem o aprofundamento das relações sociais no interior da atividade lúdica.

Nesse sentido, a pesquisa de Ramalho (2025) relaciona-se intrinsecamente com esse esforço: a partir do mesmo experimento, ao evidenciar a formação da brincadeira coletiva, sistematizando ações pedagógicas que incidem diretamente neste processo, a pesquisadora foi capaz de identificar como o adulto pode ir “costurando” as ações soltas das crianças, tornando o enredo uma atividade *do grupo*. Esse avanço é um passo importante no estudo sobre a educação do jogo, uma vez que sem relações entre as crianças não é possível aprofundar as situações imaginária e criar enredos mais complexos.

Além disso, ao colocar em evidência o enredo como eixo central da brincadeira, emergem importantes questionamentos acerca da qualidade dos enredos construídos: refletir sobre os tipos de argumentos a serem inseridos na atividade lúdica implica oferecer às crianças a possibilidade de se relacionarem com facetas da realidade cada vez mais complexas, que superem inclusive a lógica mercantil, individualizante e competitiva na qual a sociedade capitalista está edificada. Os conhecimentos artísticos - e mesmo científicos - podem funcionar como potentes aliados nesse processo, atuando como mobilizadores de novos enredos e relações entre os papéis.

Contudo, tal pesquisa não conseguiu se aprofundar nesta relação, indicando a necessidade de novos estudos que explorem, de modo mais sistemático, as relações entre os saberes artísticos, científicos e filosóficos e o desenvolvimento da brincadeira. Tal aprofundamento é especialmente relevante para que a atividade lúdica se insira de forma mais

orgânica no currículo escolar, superando a concepção de brincadeira como prática isolada e desvinculada dos conteúdos abordados nas demais atividades pedagógicas.

Lançar luz a todas essas facetas da brincadeira, e sobretudo do papel do adulto que cria condições para que ela se desenvolva, constitui uma tarefa coletiva fundamental de nosso tempo. Dada a sua complexidade e importância para os pequenos, aliada ao acirramento da alienação que cerceia as possibilidades de desenvolvimento, a escola torna-se um locus necessário - e por vezes, único - em que brincar torna-se possível. Por isso, é essencial que se tenha clareza sobre como permitir que *todas* as crianças brinquem, que os professores sejam insistentes nessa tarefa e que se reivindique a formação docente compromissada desde a Educação Infantil com a construção de uma visão de mundo que explicita as contradições, as desnaturalize e permita a construção de alternativas mais humanizadoras.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.

ABRANTES, Angelo Antonio. Arte literária. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO (orgs.). *Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru / SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em <SciELO Brasil - Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil>. Acesso em 02 fev. 2025.

BARROS, João Paulo Pereira; PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. A Brincadeira e educação: considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. *Revista de psicologia*, v. 3, n.1, p. 68-79, jan./jun. 2012. Disponível em:

<[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17569/1/2012\\_art\\_jppbarrosfphapinheiro.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17569/1/2012_art_jppbarrosfphapinheiro.pdf)>

Acesso em: 4 out. 2022.

BELLO, Enzo; OLIVEIRA, Fernanda Artimos de; MASCARELLO, Renata Pirolli. Cozinhas Solidárias e Direito à Cidade: dos movimentos sociais à política pública. Uma análise a partir da Cozinha da Lapa, Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Direito Urbanístico | RBDU*, Belo Horizonte: Fórum, v. 9, n. 17, p. 83–108, 2023. DOI: 10.55663/RBDU.v09.i17-ART04.

Disponível em: <https://biblioteca.ibdu.org.br/direitourbanistico/article/view/871>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à fome. Restaurante Popular. [Brasília]: MDS, [2025?]. Disponível em:

<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/equipamentos-de-seguranca-alimentar-e-nutricional/restaurante-popular#:~:text=Os%20restaurantes%20populares%20promovem%20a,%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20sa%C3%A1vel%20e%20adequada>. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRIGATTO, Fernanda. O. *A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica*. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 5.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis; MELO DUARTE, Elaine Cristina; DUARTE, Newton. Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 21; n. 2; p. 489-501,

mai./ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n2.2017.10186>. Acesso em: 15 set. 2022.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? In: ARCE, Alessandra. *A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-07.

ELKONIN, Daniil B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.N.; RUBINSHTEIN, S.L.; B.M. TIEPLOV. *Psicología*. 1 ed. México D.F.: Editorial Grijalbo, 1960, p.493-522.

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

\_\_\_\_\_. Problemas psicológicos del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, Vasili; SCHUARE, Marta (org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, 1987b. p. 83-102.

\_\_\_\_\_. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FLEER, Marilyn. Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, v.3, n.3, p.1-22, set./dez., 2019. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51704>> Acesso em 3 ago. 2025.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 13-25.

KUHLMANN JR, Moysés.. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAZARETTI, Lucinéia; MELLO, Maria. Como ensinar na educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, Juliana; TEIXEIRA, Lucas; AGUDO, Marcela (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. p.117- 13.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2017a, p. 59-8.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2017b, p. 59-8.

\_\_\_\_\_. *Atividade, consciência e personalidade*. Bauru: Mireveja, 2021.

LIMA, Elieuzza Aparecida; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; VALIENGO, Amanda. Brincadeira na educação infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. *Revista Zero-a-seis*, v. 20, n. 38, p. 360-374, jul./dez. 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2018v20n38p360/375>> Acesso em 4 out. 2022.

LIMA, Géssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. A brincadeira de faz de conta de papéis sociais na produção acadêmica brasileira (2010-2016). *Revista HISTEDBR On-line*, Campina, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655337>. Acesso em: 4 set. 2022.

LIMA, Géssica de Aguiar; COSTA, Sinara Almeida da. A brincadeira de faz de conta de papéis sociais: uma reelaboração criativa da criança sobre as relações de trabalho. *Ecos - Rev. Cient*, São Paulo, n. 56, p. 1-15, jan./mar. 2021. Disponível em <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13460/8784>> Acesso em: 20 out. 2022.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucinéia Maria; CARBONIERI, Juliana. Professora em cena: da brincadeira de papéis sociais às possibilidades de atividades produtivas. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci; LEONARDO, Nilza Saches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima. *Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural*. Paranavaí: EduFatecie, 2023.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MESQUITA, Afonso Mancuso. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 266-279, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727/2531>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARCOLINO, Suzana. *A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. A. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.35, n. 2, p. 457-472, 2015. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>>. Acesso em: 12 set. 2022.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Os objetos sem significação lúdica específica na brincadeira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223865>. Acesso em: 3 out. 2022

MÁRKUS, Gyorgy. *Marxismo e Antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

\_\_\_\_\_. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MESS, Luiz Alexandre Lellis. Do desejo de restauração à busca pela refeição rápida: práticas de alimentação e comensalidade, do surgimento do restaurante à modernidade. In: OLIVEIRA, Maria Amália Silva Alves de; VANZELLA, Elídio; BRAMBILLA, Adriana. *Alimentação e cultura: processos sociais: sistemas culinários em contexto de ressignificações, comensalidade, processos discursivos e religiosos*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

MONTANARI, Massiano. *Comida como cultural*. São Paulo: Editora Senac, 2008.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins fontes, 2022.

NEVES, José Divino; RESENDE, Marilene Ribeiro. *O experimento didático como metodologia de pesquisa: um estudo na perspectiva do “estado do conhecimento”*. XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste, Goiânia. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campreghe; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 02 fev. 2025

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; ABRANTES, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696/7084>. Acesso em: 15 set. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. 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. Disponível em <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776>>. Acesso em 06 fev. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHARO, Yaeko Nakadakari. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. *Que educação infantil queremos?* - um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. *Educ. Soc*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 205, 221, jan./ mar. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100013>. Acesso em: 2 out. 2022.

RAMALHO, Amanda Marques. *A brincadeira de papéis como atividade coletiva: implicações para o ensino na idade pré-escolar*. 2025. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2025.

RUBINSHTEIN, Sergey Leonidovich. Objeto, problemas y metodos de la psicologia. In: SMIRNOV, Anatoli; LEONTIEV, Alexei; RUBINSHTEIN, Serguei; TIEPLOV, N. (org.). *Psicologia*. Cidade do México: Grijalbo, 1960. p.13-36.

\_\_\_\_\_. La imaginación. In: RUBINSHTEIN, Sergey Leonidovich. *Principios de psicología general*. México, Editorial Grijalbo, 1978.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins. *Educação infantil versus educação escolar? - Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-80.

SPANG, Rebecca L. *A invenção do restaurante: Paris e a moderna cultura gastronômica*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

SENA, Silvio; GUIMARÃES, Célia Maria. A intervenção pedagógica no jogo de papéis no contexto educacional da criança pré-escolar. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p. 30-37, jan./ mar. 2015. Disponível em <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1286>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. A. A dupla mediação no jogo de papéis: do signo e do professor pré-escolar como portador da significação. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 13, n. 1, p. 62-69, jan./ mar. 2016. Disponível em <10.5747/ch.2016.v13.n1> Acesso em: 30 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis sociais e o desenvolvimento da psique infantil. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 49-61, jan./mar. 2019. Disponível em <10.5747/ch.2019.v16.n1> Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, Mariana Cristina da. O desenvolvimento da imaginação e a atividade da criança pré-escolar. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

SOUSA, Marina Nascimento de; RAMALHO, Amanda Marques; PASQUALINI, Juliana Campregher. Laboratório Didático na Educação Infantil: a brincadeira de papéis e a intervenção educativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2024, Águas de Lindóia. *Anais ...* [Recurso digital]. Águas de Lindóia: Unesp, 2024. Tema: Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores? Resumo Expandido. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/vicnfp-xvicepfe/736986-LABORATORIO-DIDATICO-NA-EDUCACAO-INFANTIL--A-BRINCADEIRA-DE-PAPEIS-E-A-INTERVENCAO-EDUCATIVA>>.

STEINLE, M. C. B. O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 110-126, jan./ abr., 2010. Disponível em

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159/steinle>> Acesso em: 4 out. 2022.

SPANG, Rebecca. *A invenção do restaurante*. Paris e a moderna cultura gastronômica. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; COLUSSI, Lisiane Gruhn. Relações entre os jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250019, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas : problemas de desarrollo de la psique. Tomo III*. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquica da criança. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 209-239.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Oi, como você se chama? Nome:**

Nós nos chamamos Amanda Marques Ramalho e Marina Nascimento de Sousa e estamos fazendo um trabalho de escola orientado pela nossa professora Juliana Campregher Pasqualini. Este trabalho de escola que estou realizando se chama pesquisa. A pesquisa sempre responde uma pergunta e queremos saber como é a brincadeira de vocês.

**Posso te contar do meu estudo?**

Cada uma de nós vai fazer uma pesquisa, sendo que uma tem o nome de “A brincadeira de papéis e a coletividade infantil: implicações para o ensino na idade pré-escolar” e a outra tem o nome de “A intervenção educativa na brincadeira de papéis sociais: contribuições ao ensino sistemático do conteúdo do jogo”.

Nelas, nós vamos observar por um tempo a sala de aula de vocês e depois faremos algumas atividades e brincadeiras de faz de conta! Juntos, iremos escolher do que vamos brincar e aprender um pouquinho sobre essa brincadeira. Depois que brincarmos algumas vezes, nós vamos embora e voltamos só depois das férias de vocês para observar a sala de aula por mais um mês. O que nós queremos é entender melhor como as crianças brincam juntas e quem elas gostam de ser na brincadeira.

Quando terminarmos as brincadeiras aqui na escola, nós vamos pensar juntas sobre o que aconteceu aqui na nossa sala de aula. Para que a gente possa pensar, vamos filmar um pouquinho as nossas atividades para não esquecermos do que fizemos juntos. Então, vamos escrever o que pensamos e tentar responder aquela pergunta que queria saber: como as crianças juntas e quem elas gostam de ser na brincadeira?

**Às vezes você pode não gostar de tudo que vamos fazer na pesquisa:**

Você pode escolher se quer brincar com a gente ou não. E depois que começarmos, pode ser que você não goste muito das brincadeiras e outras atividades que vamos fazer. Pode ser também que você não goste de ser filmado. Isso pode acontecer sim, tomara que não. Faremos tudo para você ficar bem à vontade e que se divirta com a brincadeira, mas se você não quiser mais participar, tudo bem, é só falar para a gente!

**Mas sabe? Coisas boas também podem acontecer**

Você pode adorar a brincadeira e as atividades que vamos realizar. É isso que queremos! A pesquisa é para ajudar os professores a brincarem melhor com as crianças.

Estou aqui para perguntar se posso assistir alguns dias das atividades da sua turma e fazer uma brincadeira juntos. Já falei com a diretora, com a professora e com a família de todos vocês e eles gostaram das atividades que vamos fazer.

**Vocês querem participar dessa atividade de pesquisa?**

Não esquece! Se você não gostar você pode me dizer: “chega, não quero mais ” e eu deixo você desistir e ir brincar de outra coisa, pode ser?

Eu entendi tudo, que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar qualquer razão!

**Então, você quer fazer parte deste meu estudo?**



Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadora Responsável: Amanda Marques Ramalho

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.

Tel: (19) 995488027

E-mail: amanda.ramalho@unesp.br

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadoras Responsáveis: Marina Nascimento de Sousa

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.

Tel: (11) 993630703

E-mail: mn.sousa@unesp.br

\_\_\_\_\_*(assinatura)*  
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (16) 3334-6212  
E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –  
Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:  
comitedeetica@fclar.unesp.br.**

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### CLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar das pesquisas “*A brincadeira de papéis e a coletividade infantil: implicações para o ensino na idade pré-escolar*” e “*A intervenção educativa na brincadeira de papéis sociais: contribuições ao ensino sistemático do conteúdo do jogo*”, sob responsabilidade das Psicólogas Amanda Marques Ramalho e Marina Nascimento de Sousa com orientação da Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini como parte do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

Os estudos têm como respectivos objetivos:

- (1) Analisar as relações entre as crianças, buscando identificar embriões de atividade coletiva que se apresentem na atividade de brincadeira de papéis sociais, bem como em outras atividades presentes no cotidiano escolar;
- (2) Elaborar uma experiência de brincadeira de papéis sociais com as crianças que avance em direção a sistematização das formas mais efetivas de ensinar essa atividade, contribuindo para o desenvolvimento de seu conteúdo.

Ambas as pesquisas serão realizadas com a turma de infantil V, **em parceria com a professora responsável**, por meio de observações e intervenções pedagógicas que serão realizadas entre março e setembro de 2024. A experiência de brincadeira que iremos promover será registrada através de filmagens (respeitando as regras estabelecidas pelo ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente) e diário de campo. A observação das outras atividades realizadas pelas crianças no cotidiano, por sua vez, será registrada somente pelo diário de campo. O participante não terá custos ao participar da pesquisa e seu responsável terá o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante sua realização.

A observação será dividida em três momentos diferentes, sendo que de março a abril serão realizadas as primeiras observações das atividades realizadas pelas crianças; de abril a junho será realizada a experiência de brincadeira e a segunda observação da turma; e de agosto a setembro será realizada a terceira observação das atividades das crianças. Vale pontuar que todos os planejamentos pedagógicos ocorrerão em conjunto com a professora e

que todas as observações serão feitas três vezes por semana durante um período previamente combinado com a docente. Em linhas gerais, utilizaremos principalmente da brincadeira para analisar tanto o coletivo, quanto as possibilidades pedagógicas na educação infantil.

As possibilidades de riscos estão entre o desconforto da criança, vergonha em ser observada em sala de aula, desconforto emocional relacionado a presença da pesquisadora, alterações de comportamento do estudante, divulgação de dados confidenciais e quebra de sigilo e anonimato. As mesmas possibilidades de riscos podem também ocorrer com a professora participante nos momentos de observação. Sendo assim, de acordo com os possíveis risco, há que se elaborar medidas minimizadoras para tais, como por exemplo a garantia que não haverá interferência das pesquisadoras nos procedimentos habituais da escola e na vida do estudante sem a concordância prévia da professora; a garantia da liberdade de se recusar a ingressar no estudo, sem penalização alguma por parte das pesquisadoras; a garantia do sigilo dos dados fornecidos, assumindo o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; a garantia de uma observação humanizada, que zele pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtendo as informações necessárias somente para a pesquisa e a garantia que após a coleta dos dados, as pesquisadoras farão o *download* em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. A qualquer momento você pode desistir de seu(a) filho(a) participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A Educação Infantil é uma instituição que historicamente tem passado por mudanças quanto a sua função social: do assistencialismo e espaço de cuidados básicos a uma instituição propriamente escolar. No entanto, o público alvo da escola de educação infantil demanda formas específicas de ensino, ainda pouco sistematizadas tanto na pedagogia quanto na psicologia. Tendo isso em vista, as pesquisas de uma forma geral buscam contribuir para avançar na compreensão sobre as particularidades psicológicas e pedagógicas próprias do período.

Nesse sentido, para conseguirmos pensar na construção de práticas pedagógicas que tenham a “cara” da educação infantil, de acordo com a literatura da área, é necessário nos debruçarmos sobre o ensino da brincadeira de papéis sociais - popularmente conhecida como “brincadeira de faz de conta”. A brincadeira de papéis sociais, de acordo com Elkonin (2019), trata-se de uma atividade em que, de forma lúdica, a criança interpreta relações adultas e apresenta importância fundamental para o desenvolvimento do psiquismo infantil e da

personalidade, tendo também, importância para o futuro desenvolvimento da atividade de estudo.

Por isso, em ambas as pesquisas investigaremos dois elementos fundamentais para o desenvolvimento da brincadeira: o coletivo e o conteúdo. Enquanto coletivo, denominamos as relações que as crianças estabelecem entre si durante esta atividade. Enquanto conteúdo, por sua vez, denominamos as relações adultas interpretadas pela criança e o modo pelo qual ela as interpreta. Como partimos da compreensão de que essa atividade é educada e não se desenvolve espontaneamente, consideramos que ensinar estes elementos é condição para o desenvolvimento integral da criança pequena e função basilar da escola de Educação Infantil.

Desta forma, as pesquisas justificam-se por contribuir para a compreensão dos processos grupais específicos desse momento da infância, bem como para o esclarecimento do que vem a ser fundamental no ensino escolar para que essa atividade tão importante à criança pequena se desenvolva.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em uma dissertação de mestrado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição, como descrito anteriormente. Vale ressaltar que não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Faremos também, ao final do estudo, uma devolutiva para os pais e para a escola a fim de divulgar os resultados obtidos.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos das pesquisas, os procedimentos que serão utilizados e os riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e quero participar.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Nome do(a)

participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a)

participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadora Responsável: Amanda Marques Ramalho

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.

Tel: (19) 995488027

E-mail: amanda.ramalho@unesp.br

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadoras Responsáveis: Marina Nascimento de  
Sousa

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.

Tel: (11) 993630703

E-mail: mn.sousa@unesp.br

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.

Tel: (16) 3334-6212

E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –  
Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:  
comitedeetica@fclar.unesp.br.**

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(a) filho(a) está sendo convidado para participar das pesquisas “*A brincadeira de papéis e a coletividade infantil: implicações para o ensino na idade pré-escolar*” e “*A intervenção educativa na brincadeira de papéis sociais: contribuições ao ensino sistemático do conteúdo do jogo*”, sob responsabilidade das Psicólogas Amanda Marques Ramalho e Marina Nascimento de Sousa com orientação da Professora Doutora Juliana Campregher Pasqualini como parte do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

Os estudos têm como respectivos objetivos:

- (1) Analisar as relações entre as crianças, buscando identificar embriões de atividade coletiva que se apresentem na atividade de brincadeira de papéis sociais, bem como em outras atividades presentes no cotidiano escolar;
- (2) Elaborar uma experiência de brincadeira de papéis sociais com as crianças que avance em direção a sistematização das formas mais efetivas de ensinar essa atividade, contribuindo para o desenvolvimento de seu conteúdo.

Ambas as pesquisas serão realizadas com a turma de infantil V, em parceria com a professora responsável, por meio de observações e intervenções pedagógicas que serão realizadas entre março e setembro de 2024. A experiência de brincadeira que iremos promover será registrada através de filmagens (respeitando as regras estabelecidas pelo ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente) e diário de campo. A observação das outras atividades realizadas pelas crianças no cotidiano, por sua vez, será registrada somente pelo diário de campo. O participante não terá custos ao participar da pesquisa e seu responsável terá o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante sua realização.

A observação será dividida em três momentos diferentes, sendo que de março a abril serão realizadas as primeiras observações das atividades realizadas pelas crianças; de abril a junho será realizada a experiência de brincadeira e a segunda observação da turma; e de agosto a setembro será realizada a terceira observação das atividades das crianças. As observações serão feitas três vezes por semana durante um período previamente combinado

com a professora. Em linhas gerais, utilizaremos principalmente da brincadeira para analisar tanto o coletivo, quanto as possibilidades pedagógicas na educação infantil.

As possibilidades de riscos estão entre o desconforto da criança, vergonha em ser observada em sala de aula, desconforto emocional relacionado a presença da pesquisadora, alterações de comportamento do estudante, divulgação de dados confidenciais e quebra de sigilo e anonimato. De acordo com os possíveis risco, há que se elaborar medidas minimizadoras para tais, como por exemplo a garantia que não haverá interferência das pesquisadoras nos procedimentos habituais da escola e na vida do estudante sem a concordância prévia da professora; a garantia da liberdade de se recusar a ingressar no estudo, sem penalização alguma por parte das pesquisadoras; a garantia do sigilo dos dados fornecidos, assumindo o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; a garantia de uma observação humanizada, que zeze pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtendo as informações necessárias somente para a pesquisa e a garantia que após a coleta dos dados, as pesquisadoras farão o *download* em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. A qualquer momento você pode desistir de seu(a) filho(a) participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A Educação Infantil é uma instituição que historicamente tem passado por mudanças quanto a sua função social: do assistencialismo e espaço de cuidados básicos a uma instituição propriamente escolar. No entanto, o público alvo da escola de educação infantil demanda formas específicas de ensino, ainda pouco sistematizadas tanto na pedagogia quanto na psicologia. Tendo isso em vista, as pesquisas de uma forma geral buscam contribuir para avançar na compreensão sobre as particularidades psicológicas e pedagógicas próprias do período.

Nesse sentido, para conseguirmos pensar na construção de práticas pedagógicas que tenham a “cara” da educação infantil, de acordo com a literatura da área, é necessário nos debruçarmos sobre o ensino da brincadeira de papéis sociais - popularmente conhecida como “brincadeira de faz de conta”. A brincadeira de papéis sociais, de acordo com Elkonin (2019), trata-se de uma atividade em que, de forma lúdica, a criança interpreta relações adultas e apresenta importância fundamental para o desenvolvimento do psiquismo infantil e da personalidade, tendo também, importância para o futuro desenvolvimento da atividade de estudo.

Por isso, em ambas as pesquisas investigaremos dois elementos fundamentais para o desenvolvimento da brincadeira: o coletivo e o conteúdo. Enquanto coletivo, denominamos as relações que as crianças estabelecem entre si durante esta atividade. Enquanto conteúdo, por sua vez, denominamos as relações adultas interpretadas pela criança e o modo pelo qual ela as interpreta. Como partimos da compreensão de que essa atividade é educada e não se desenvolve espontaneamente, consideramos que ensinar estes elementos é condição para o desenvolvimento integral da criança pequena e função basilar da escola de Educação Infantil.

Desta forma, as pesquisas justificam-se por contribuir para a compreensão dos processos grupais específicos desse momento da infância, bem como para o esclarecimento do que vem a ser fundamental no ensino escolar para que essa atividade tão importante à criança pequena se desenvolva.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em uma dissertação de mestrado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição, como descrito anteriormente. Vale ressaltar que não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Faremos também, ao final do estudo, uma devolutiva para os pais e para a escola a fim de divulgar os resultados obtidos.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos das pesquisas, os procedimentos que serão utilizados e os riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de seu filho(a) não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_, responsável legal por  
 \_\_\_\_\_, nascido(a) em  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, declaro ter sido(a) informado(a) e concordo com a participação, do(a)  
 meu(a) filho(a) como participante, no Projeto de pesquisa *A brincadeira de papéis e a coletividade infantil: implicações para o ensino na idade pré-escolar* e *“A intervenção educativa na brincadeira de papéis sociais: contribuições ao ensino sistemático do conteúdo do jogo”*.

Bauru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do(a) responsável

legal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadora Responsável: Amanda Marques Ramalho  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (19) 995488027  
E-mail: amanda.ramalho@unesp.br

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadoras Responsáveis: Marina Nascimento de  
Sousa  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (11) 993630703  
E-mail: mn.sousa@unesp.br

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (16) 3334-6212  
E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 –  
Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico:  
comitedeetica@fclar.unesp.br.**

**APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Diretor(a) da EMEI(I) \_\_\_\_\_,

Nós, Amanda Marques Ramalho, RG 39.194.013-2, e Marina Nascimento de Sousa, RG 54.867.577-6, psicólogas e mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara, vem à presença de V. S<sup>a</sup>. requerer a autorização para realizar pesquisa e coleta de dados na unidade escolar \_\_\_\_\_ da Rede Municipal de Educação de Bauru, referente às pesquisas “*A brincadeira de papéis e a coletividade infantil: implicações para o ensino na idade pré-escolar*” e “*A intervenção educativa na brincadeira de papéis sociais: contribuições ao ensino sistemático do conteúdo do jogo*”.

Certa de contar com a aquiescência da solicitação, pede deferimento.

Bauru, \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) diretor(a):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadora Responsável: Amanda Marques Ramalho  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (19) 995488027  
E-mail: amanda.ramalho@unesp.br

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Pesquisadoras Responsáveis: Marina Nascimento de Sousa  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (11) 993630703  
E-mail: mn.sousa@unesp.br

\_\_\_\_\_*(assinatura)*  
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini  
Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara-SP.  
Tel: (16) 3334-6212  
E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

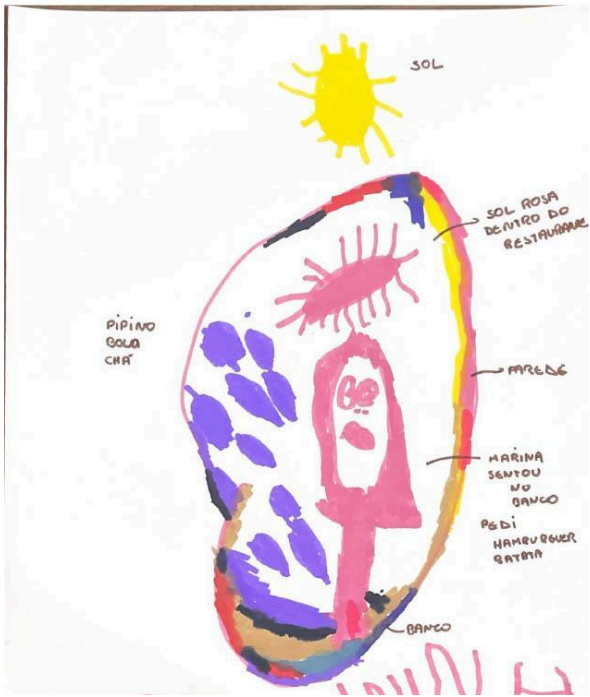
**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br**

## ANEXOS

### ANEXO A - ILUSTRAÇÃO DA FACHADA DO RESTAURANTE

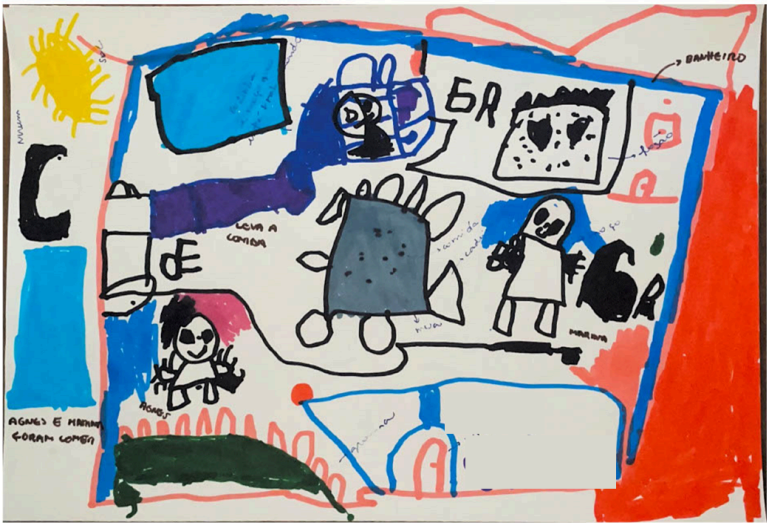


## ANEXO B - PRIMEIRO DESENHO DO RESTAURANTE

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yasmin | <p>Na parte de fora do restaurante, está desenhado um sol. Dentro dele, a pesquisadora Marina está sentada em um banco, esperando, de acordo com Yasmin, por um pedido de hambúrguer e batata. Ao lado, há várias bolinhas que representam pepino, bolo e chá.</p>                                                                                                                                                                                                           |
| Ester  | <p>Na parte de fora do restaurante, está desenhando um sol, flores e vários corações que representam balões. Segundo Ester, é “para ficar bonito e enfeitar”. Dentro, há uma lâmpada, cortinas, duas mesas e três cadeiras com almofadas que, segundo a menina, servem para “deixar aconchegante”. Na primeira mesa tem um prato com sopa de pedras e a pesquisadora Marina sentada na cadeira. Na segunda mesa estão sentadas nas cadeiras a pesquisadora Amanda e a pesquisadora Agnes. Sobre a mesa tem dois pratos: um de sopa de pedras e um de arroz.</p> |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Henrique | <p>Há no desenho uma mesa com duas cadeiras. Na mesa estão dois pratos. Em uma cadeira está sentada a pesquisadora Amanda e de frente para ela está sentado Henrique. “Flutuando” na folha está desenhado um fogão.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Antônio  | <p>Há no desenho três mesas com cadeiras. Na primeira mesa está sentada a pesquisadora Marina e, de frente para ela, Julio (colega da turma). Na segunda mesa está sentada a pesquisadora Amanda e, de frente para ela, Antônio. Na terceira, está a pesquisadora Agnes e, de frente para ela, Lucas (também colega de turma). Em cada mesa tem um bolo de aniversário com vela. Além disso, há um lustre com lâmpadas e duas janelas. Em uma delas tem um pontinho preto que Antônio disse representar “uma pessoa espionando”. Antônio diz que é a comemoração do aniversário e que as pessoas estão cantando parabéns. Embora não tenha desenhado, ele afirma que existe uma cozinha com três moços cozinhando.</p> |



|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>Maria</p> | <p>O desenho é bem garatujado, mas Maria diz o desenhou um chão com grama, pontinhos coloridos representando flores e pedras. A cima do chão, há um rabisco verde e um cor de rosa que representa o restaurante e um rabisco roxo que representa o mercado. Ao lado direito dele, há o número 15, que representa o dia da intervenção. Na parte superior da folha desenha o céu com nuvens, o sol e a lua.</p>  |
| <p>Samia</p> | <p>Garatujas</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|         |  An abstract drawing on a white background. It features several thin, dark lines and a few thicker, pinkish-red lines. The lines are mostly vertical and diagonal, with some horizontal strokes. There are some small, dark, irregular shapes scattered around the lines.                                                                                                                  |
| Juliano | <div>Garatuñas</div>  An abstract drawing on a white background. It features a dense, chaotic mass of red lines, mostly vertical and diagonal, with some horizontal strokes. The lines are thick and expressive. At the bottom of the drawing, there is a horizontal black line. Below the black line, there is some small, faint text that reads "CRAFT AND ARTS" and "ARTS AND CRAFTS". |
| Diogo   | <div>Garatuñas</div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |



## ANEXO C - CARDÁPIO DO RESTAURANTE

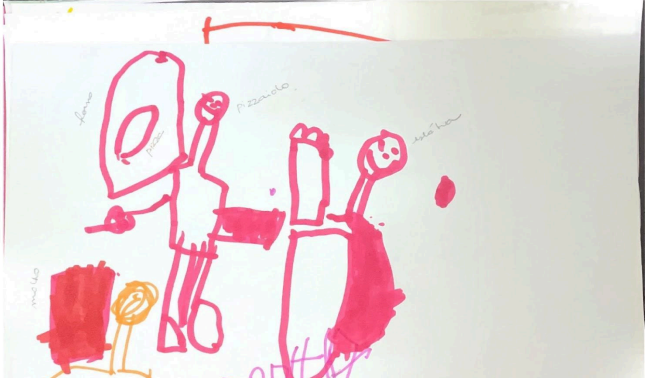
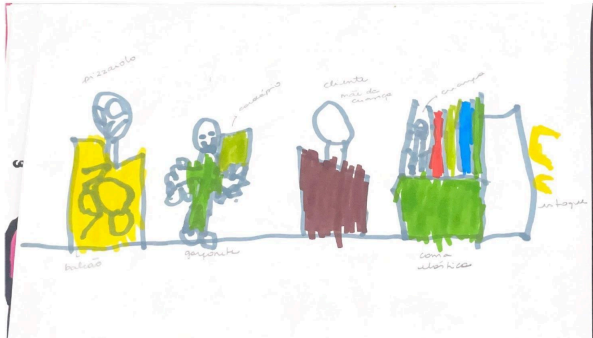
## Cardápio 1



## Cardápio 2



ANEXO D - SEGUNDO DESENHO DO RESTAURANTE

|          |                                                                                      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Sabrina  |    |
| Henrique |   |
| Lucas    |  |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Ester</p> |  <p>A hand-drawn diagram of a house layout. On the left is a pink chair labeled 'COZINHA' (Kitchen) and 'Forno' (Oven). Next to it is a blue area labeled 'PORTA' (Door). In the center is a blue area labeled 'BALCÃO ONDE COZINHA OS COMIDAS' (Balcony where food is cooked). To the right of the balcony is a yellow box labeled 'TV'. Further right is a green area labeled 'BRINQUEDOS' (Toys). In the foreground, there are several small figures and a table labeled 'Mesa e cadeiras' (Table and chairs).</p> |
| <p>Breno</p> |  <p>A hand-drawn diagram of a house layout. At the top, the number '610' is written. Below it, the number '2' is written. To the right, the text 'GRATOS E com o ALMOÇO' is written. The diagram shows a row of four small figures, each with a number above them: 1, 2, 3, and 4. To the right of the figures are two larger figures, one in a pink dress and one in a blue dress, holding hands. There are also some small circles and dots scattered around.</p>                                                  |
| <p>Sara</p>  |  <p>A hand-drawn diagram of a house layout. At the top, the number '307' is written. To the left of the number is a red house with a pink heart above it. To the right of the number is a blue house with a yellow roof. In the center, there is a small figure sitting on a bench. The diagram is simple and uses basic colors and shapes.</p>                                                                                                                                                                     |