

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

MARTA DE CASTRO ALVES CORREA

**A NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DO JOGO DE PAPÉIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS**

**BAURU
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

MARTA DE CASTRO ALVES CORREA

**A NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DO JOGO DE PAPÉIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e coorientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Ferreira da Silva Asbahr.

**BAURU
2018**

Corrêa, Marta de Castro Alves.

A natureza e a importância do jogo de papéis na
educação infantil: contribuições didáticas / Marta de
Castro Alves Corrêa, 2018
155 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques
Coorientadora: Flávia Ferreira da Silva Asbahr

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

Produto educacional disponível em:

<https://martacastrocorrea.wixsite.com/o-jogo-de-papeis>

1. Jogo de papéis. 2. Intervenção. 3. Aprendizagem.
4. Desenvolvimento. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

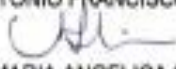
Câmpus de Bauru




ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE MARTA DE CASTRO ALVES CORREA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Educação / UNESP/BAURU, Profa. Dra. MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO do(a) Faculdade Anhanguera de Bauru / Faculdade Anhanguera de Bauru, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE do(a) Departamento de Educação / UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARTA DE CASTRO ALVES CORREA, intitulada "A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas" e produto educacional "A evolução dos jogos de papéis". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Profa. Dra. MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO


Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

Dedico aos atores da Educação Infantil,
professores e crianças motivadores desse
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Como disse o filósofo romano Cícero “Nenhum dever é mais importante do que a gratidão”. Assim, desejo aqui expressar minha mais sincera gratidão a tantos e tantas que cruzaram minha vida, atribuindo sentido e transformando minha caminhada.

À Deus por sua presença concreta em minha vida.

À minha família que apoiou a ideia de retornar aos estudos e tolerou toda minha ausência, e, por vezes, o mau humor da batalha contra o tempo, de modo especial ao Vágner, por seu companheirismo e doação sem medida, à Letícia filha amada, pelo constante incentivo e à Alice minha grande inspiração.

Ao querido Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, orientador e exemplo que guardo no coração, por acreditar em mim e me encorajar nos momentos de fragilidade, dono de uma sabedoria ímpar na condução de todo percurso da pesquisa.

A coorientadora, parceira fundamental, Profa. Dra. Flavia da Silva Ferreira Asbahr, que partilhou seu imenso conhecimento de forma paciente e esclarecedora.

Aos demais professores de toda trajetória acadêmica que contribuíram com minha formação.

À querida Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini, motivadora principal em meu interesse de pensar a Educação Infantil pela vertente crítica da psicologia histórico cultural; por participar da banca de qualificação e sinalizar importantes contribuições para a melhoria da pesquisa.

À amiga e incentivadora Profa. Dra. Maria Angelica Savian Yacovenco por acreditar em mim; por fazer parte da minha banca de mestrado; por compartilhar conhecimentos de forma generosa e enriquecedora.

A Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, por ter aceitado assumir a banca de mestrado de forma generosa e comprometida.

Ao Paulo por seu profissionalismo na elaboração dos aspectos gráficos e tecnológicos do produto.

Aos profissionais da pós-graduação, pelo suporte necessário.

Aos amigos do mestrado pelo constante companheirismo e incentivo na caminhada, de modo especial à Cybele pelo carinho e doação.

Aos professores que contribuíram com a pesquisa, doando generosamente suas produções escritas acerca da reflexão do jogo de papéis.

Às amigas Profa. Me. Lane Gamba, Profa. Dra. Meire Dangió, Profa. Me. Yaeko Tshako, Profa. Me. Sirlei Polidoro. Cada uma, de alguma forma ofereceu apoio, orientação e encorajamento nas dificuldades.

Às amigas e companheiras de trabalho do DEI, as quais acumulavam as responsabilidades durante minha ausência nas dispensas dos estudos, sempre com muito companheirismo.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma, em algum momento, contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse mestrado e principalmente aquelas que, como eu, mantém viva a utopia de uma educação transformadora e comprometida com os interesses emancipadores de todas as crianças.

Mentiras

Lili vive no mundo do faz de conta...
Faz de conta que isto é um avião.
Zzzzzuuu...
Depois aterrissou em um piquê e virou um trem.
Tuctuctuc...
Entrou pelo túnel, chispando.
Mas debaixo da mesa havia bandidos.
Pum! Pum! Pum!
O trem descarrilou.
E o mocinho?
Onde é que está o mocinho?
Meu Deus! onde é que está o mocinho?!
No auge da confusão, levaram Lili para cama, à força.
E o trem ficou tristemente derribado no chão,
Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.

Mário Quintana

CORRÊA, M. C. A. **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas.** 2018. f.155. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar e discutir a importância do jogo de papéis para a aprendizagem e desenvolvimento da criança pré-escolar, e o papel da intervenção do professor para promover esse processo. O referencial teórico pautou-se em uma primeira aproximação da *Psicologia Histórico-Cultural* e da *Pedagogia Histórico-Crítica*, as quais compreendem o desenvolvimento humano pela preponderância das relações sociais, marcada pela periodização de atividades principais que caracterizam cada momento da vida do indivíduo. De modo especial, o enfoque dar-se-á no jogo de papéis, atividade principal no período pré-escolar. Nesta pesquisa a análise abarca a criança na Educação Infantil de 4 a 5 anos de idade. O trabalho é composto por uma breve síntese teórica acerca do objeto estudado, seguido de uma investigação empírica, tendo como objeto de análise um curso de formação continuada de professores sobre a temática da brincadeira. Pretende-se, com base nos dados da empiria, explicitar o processo de ampliação do repertório da criança no jogo de papéis que se dá frente a intervenção do professor. Este movimento de análise teórica da prática possibilita a articulação da práxis, sinalizando a necessidade da intervenção no jogo, pois são apresentadas evidências que comprovam a importância dessa ação educativa. Este trabalho defende que a intervenção do professor na atividade de jogo de papéis promove o desenvolvimento da criança pré-escolar, conforme preconizado pela perspectiva histórico-cultural. Diante do fato que muitos professores desconhecem a importância de sua atuação mediadora na brincadeira, elaborou-se como síntese desta pesquisa, uma propositiva teórico-prática, a partir de um produto didático, materializado em um site que possibilita acesso a um conjunto de elementos formativos acerca da importância do jogo de papéis, sua evolução e necessidade de intervenção do professor. Com tais proposições almejamos contribuir com a organização intencional e planejada dessa atividade, pois dela dependerá as conquistas psíquicas decisivas para o desenvolvimento da criança pré-escolar.

Palavras-chave: Jogo de papeis; Intervenção; Aprendizagem; Desenvolvimento.

CORRÊA, M. C. A. **The nature and importance of role-playing in early-childhood education: didactic contributions.** 2018. f.155. Dissertation (Professional Masters) UNESP - Faculty of Sciences, Bauru, 2018.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate and discuss the importance of role-playing for the learning and development of preschool children, and the role of teacher intervention to promote this process. The theoretical framework was based on a first approximation of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, which comprise human development by the preponderance of social relations, marked by the periodization of the main activities that characterize each moment of the individual's life. In particular, the focus will be on the role-playing activity, the main one in the preschool period. In this research, the analysis covers the child in early-childhood Education from 4 to 5 years of age. The work is composed of a brief theoretical synthesis about the object studied, followed by an empirical investigation, having as object of analysis a course of continuous training of teachers on the theme of play. It is intended, based on empirical data, to explain the process of expanding the repertoire of the child in the role-playing that occurs in front of the intervention of the teacher. This movement of theoretical analysis of the practice makes possible the articulation of the praxis, signaling the necessity of the intervention in the game, because evidences that prove the importance of this educational action are presented. This paper argues that the intervention of the teacher in the activity of role-playing promotes the development of the pre-school child, as recommended by the historical-cultural perspective. Faced with the fact that many teachers are unaware of the importance of their mediating role in the game, a theoretical and practical proposition was elaborated as a synthesis of this research, based on a didactic product, materialized in a site that allows access to a set of formative elements about the importance of role-playing, its evolution and the need for teacher intervention. With such propositions, we aim to contribute to the intentional and planned organization of this activity, because it will depend on the psychic achievements that are decisive for the development of the pre-school child.

Keywords: Role-playing; Intervention; Learning; Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO, CENÁRIO NACIONAL E LOCAL ...	18
1.1 Educação infantil: uma história marcada por desafios.....	18
1.2 Políticas Públicas na educação infantil: a luta pelo reconhecimento, acesso e qualidade.....	20
1.3 A orientação teórico-metodológica para a educação infantil.....	24
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.1 Desenvolvimento psíquico e educação.....	28
2.2 As funções psíquicas e os signos.....	31
2.3 A zona de desenvolvimento próximo.....	35
2.4 O psiquismo e o papel da atividade.....	37
2.5 A periodização do desenvolvimento.....	40
2.6 Os períodos de desenvolvimento e suas atividades principais.....	43
2.6.1 Comunicação emocional direta.....	44
2.6.2 Atividade objetual manipulatória.....	47
3 O JOGO DE PAPÉIS: ORIGEM E EVOLUÇÃO NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR.....	50
3.1 Surgimento do jogo e sua tese central: uma breve digressão histórica.....	50
3.2 A busca pela unidade teórica.....	52
3.3 A importância do papel, seu motivo e sua evolução no jogo: conteúdo.....	55
3.4 O jogo de papéis sociais e o período pré-escolar: forma e destinatário.....	56
3.4.1 As substituições: sinais de evolução no jogo.....	59
3.4.2 A situação imaginária no jogo: sentido e significado do papel.....	61
3.4.3 O papel e as regras do jogo.....	64
3.5 A influência educativa do jogo e os avanços psíquicos.....	66
3.6 A organização do jogo de papéis no espaço escolar.....	69
3.7 Possibilidades de intervenção no jogo de papéis: articulação entre conteúdo-forma-destinatário.....	77
4 A METODOLOGIA.....	83
4.1 Uma aproximação da teoria histórico-cultural como concepção e método.....	83
4.2 A apreensão dos dados da pesquisa e seus sujeitos.....	86
4.3 Procedimentos de análise e categorização dos dados.....	89
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	92
5.1 Contexto dos sujeitos da pesquisa e a atividade de jogo de papéis.....	94
5.1.1 Chave A – Observação do Jogo de Papéis.....	97
5.2 Desenvolvimento da atividade do jogo de papéis e as intervenções.....	107
5.2.1 Chave B – Intervenção no Jogo de Papéis.....	108
5.3 Resultados da atividade do jogo de papéis.....	114

6	PRODUTO	118
6.1	Título do Produto	120
6.2	Público alvo do produto	120
6.3	Acesso ao site	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A – Resultado da primeira organização da tarefa dos professores	133
	APÊNDICE B – Autorização dos Professores TCLE	142
	APÊNDICE C – Autorização do Grupo Palavra Cantada	144
	ANEXO A – Primeira tarefa dos professores	147
	ANEXO B – Segunda tarefa dos professores	148
	ANEXO C – Plataforma Brasil	149
	ANEXO D – Parecer consubstanciado da Plataforma Brasil	150
	ANEXO E – Atestado de aprovação do exame de qualificação	153
	ANEXO F – Ata de aprovação no exame de qualificação	154
	ANEXO G – Quadro da periodização do desenvolvimento psíquico	155

INTRODUÇÃO

Muito se discute a respeito da importância da brincadeira de *faz de conta* na infância. Parece consenso de que este é o caminho para o desenvolvimento da criança, conforme explanado pelo “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998), “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009a), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009b), entre outros.

Todavia, a compreensão sobre a influência dessa brincadeira no comportamento dos pequenos varia de acordo com a concepção de desenvolvimento infantil que a sustenta. Nesse trabalho adotaremos os pressupostos da *Psicologia Histórico-Cultural* para a apreensão da brincadeira de *faz de conta*, em que a criança representa papéis sociais, denominados por Elkonin (1987; 2009) de jogo protagonizado ou de papéis¹.

O interesse em estudar essa forma de brincar, que se fundamenta na esfera da atividade humana laboral ou relacional, surgiu das inquietações em contato com a obra de Elkonin (2009), “Psicologia do Jogo”, somada à experiência acumulada no trabalho docente com crianças dos anos finais da Educação Infantil, formadora, e posteriormente, atuando como supervisora desse segmento de ensino em uma trajetória de 24 anos dedicados a Educação Infantil, que se constituem em dados relevantes à pesquisa.

Ao longo desse percurso profissional, foi possível vivenciar e observar momentos significativos com o trabalho envolvendo o jogo de papéis, e outros necessitando de maior aprofundamento sobre a natureza e importância desta atividade, denominada como principal na fase do desenvolvimento pré-escolar², conforme evidenciam os teóricos que embasam essa pesquisa: L. S. Vigotski, A. N.

¹A nomenclatura “jogo de papéis” pode variar dentro da psicologia histórico-cultural, dependendo do pesquisador, sendo denominado também de: “jogo protagonizado”, “jogo de enredo”, jogo criativo, “faz de conta” e “brincadeira de papéis”, este último, vem sendo adotado por alguns autores, como Lazaretti (2011; 2016) e Martins (2006; 2007) por, entender que “jogo” define a atividade que tem regras explícitas que visam um determinado resultado e “brincadeira” como a atividade lúdica que tem o motivo no próprio processo, cujo as regras são implícitas. Concordamos ser a melhor definição, porém, como padronização será adotado nesse estudo o termo jogo de papéis, com exceção das citações diretas.

²Termo atribuído por Elkonin (1987; 2009) e demais teóricos da perspectiva histórico-cultural, correspondente à Época da Infância da criança de 3 a 6 anos aproximadamente - idade pré-escolar, ou seja, período que antecede a idade escolar. Cabe salientar, no entanto, que não se trata de desconsiderar a Educação Infantil como escola formal, representando um marco cronológico, não rígido, do desenvolvimento infantil.

Leontiev e principalmente D. B. Elkonin. É por meio do jogo de papéis que a criança se apropria do conteúdo social historicamente disponibilizado pela cultura e adentra o mundo dos adultos e dos objetos simbólicos criados pela humanidade. Ao interpretar o papel no jogo, a criança modifica suas ações e atitudes frente à realidade.

A escola de Educação Infantil não nega a importância de incluir na rotina diária das crianças momentos dedicados ao jogo de papéis. Contudo, salienta-se que, salvo as exceções, ainda persiste uma visão naturalizante dessa prática por muitos educadores que deixam de investir nessa atividade. Não raro, encontra-se momentos em que as crianças brincam a esmo, em meio a brinquedos largados pelo chão, sob a crença de que o “faz de conta” é algo que surge e se desenvolve naturalmente.

Entendemos que esse resultado reflete a inconsistência teórica dos documentos oficiais que, embora afirmem a importância do brincar, não o fazem por um posicionamento teórico definido, como explicitado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI: “É preciso que o professor tenha consciência que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa”. (BRASIL, 1998, p. 29) Essa visão limitada da brincadeira favorece sua naturalização, conduzindo o professor à crença de que as crianças brincam porque são “criativas”, por que gostam de se fantasiar, de imitar o adulto; e que o ato de brincar faz parte da “natureza” da criança.

Ao contrário, os teóricos da *psicologia histórico-cultural* revelam que a intervenção dos parceiros mais experientes, e de modo especial, a ação intencional e planejada do professor, são fundamentais para a qualificação do jogo de papéis, pois é ele quem promove a mediação de novas experiências e conhecimentos acerca do mundo e das relações sociais que servirão de matéria prima para o desenvolvimento e ampliação dos temas na brincadeira.

A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo [...] (ELKONIN, 2009, p. 302).

Com essas observações não se pretende culpabilizar o professor; antes, superar os limites da formação inicial para uma atuação mais consciente da práxis

educativa, que supõe a compreensão da importância da intervenção no jogo de papéis.

Assim, o objetivo deste estudo é investigar e discutir a importância do jogo de papéis para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pré-escolar, e o papel da intervenção do professor para promover esse processo. Especificamente: explicitar a fundamentação teórica que embasa a compreensão de infância, de aprendizagem e desenvolvimento e o jogo de papéis como atividade principal da criança pré-escolar; relacionar a evolução do jogo de papéis das crianças no período pré-escolar com a ampliação do repertório de experiências; revelar a natureza e importância da intervenção no jogo de papéis, superando práticas pedagógicas naturalizantes dessa atividade; e evidenciar caminhos possíveis de intervenção pedagógica enquanto procedimentos metodológicos que podem ser incorporados à prática do professor.

Pretendemos buscar respostas às seguintes inquietações: qual a natureza e importância do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil? A intervenção pedagógica no repertório de experiências da criança torna o jogo mais elaborado? Quais possibilidades de intervenções se apresentam em relação a essa atividade?

Ao pensar as possibilidades de intervenção no jogo de papéis, Elkonin (1987b) chama a atenção para a dificuldade que existe em definirmos nosso papel interventivo nessa atividade.

Todo pedagogo sabe que é muito mais difícil organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares do que qualquer outra atividade. Estas dificuldades estão ligadas antes de tudo com o fato de que, na organização do jogo, o papel e as funções do pedagogo não são tão claros e não estão bem definidos como em outras tarefas. As dificuldades para organizar o processo do jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, às vezes, o pedagogo a preferir, em vez do jogo criativo, (o qual frequentemente provoca alteração da ordem, ruídos, etc.) organizar tarefas em que tudo transcorra de forma mais tranquila. (p. 84-85).

Dificuldade esta que reflete o motivo pelo qual, muitas vezes, essa atividade fica renegada a um segundo plano no âmbito da educação infantil, ocorrendo de forma demasiadamente livre e desprovida de planejamento.

Para Elkonin (1987b), mais do que compreender a natureza psicológica do jogo de papéis e sua importância para o desenvolvimento da criança, é preciso também encontrar o caminho para dominar esse processo, a fim de intervir conscientemente nessa atividade como meio de educação e desenvolvimento da

criança pré-escolar, tarefa significativa no contexto da educação infantil, sobre a qual almejamos refletir nesse ensaio.

Para iluminar as questões do objeto de estudo, realizamos uma pesquisa empírica a partir da análise documental do conteúdo de duas tarefas, desenvolvidas em um curso de formação continuada, denominado: “*Jogos e Brincadeiras na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil*”, oferecido pelo Departamento de Projetos e Pesquisas Educacionais-DPPPE da Secretaria Municipal da Educação³ no contexto de um município de porte médio do interior paulista, para um grupo de 11 professores atuantes na Educação Infantil, com turmas entre 4 a 5 anos, ocorrido em abril de 2017 (Anexos A e B). Será também objeto de estudo a experiência do pesquisador nesse segmento de ensino.

Para a análise dos dados coletados, buscou-se uma aproximação com os pressupostos do *materialismo histórico dialético* como método, marcado pela dialética do *singular-particular-universal*⁴ que, segundo Martins (2013) e Oliveira (2005), encontra na elaboração teórica a superação da relação empírica imediata do fenômeno estudado, para além da aparência.

Os resultados trouxeram a reflexão sobre uma pequena mostra da prática concreta do professor acerca do jogo de papéis no período pré-escolar, como expressão do *singular-particular*, que sinalizou as tendências universais do entendimento dessa prática no âmbito da Educação Infantil. A partir dessa análise teórica é possível identificar as aproximações e dificuldades em relação à teoria.

Partimos da hipótese de que esse movimento de análise teórica do trabalho realizado pelo professor possibilita a reflexão e articulação da práxis pedagógica, evidenciando a necessidade da intervenção no jogo de papéis, conforme defendido por Elkonin (1987b; 2009). Desse modo, o estudo propõe unir forças, por meio de contribuições teórico-práticas, rumo à superação de possíveis equívocos sobre essa atividade, diminuindo, assim, os limites do desenvolvimento da criança e contendo seu interesse por atividades de maior complexidade.

Pedagogicamente, o caminho escolhido para a compreensão deste fenômeno encontra-se amparado na tríade “conteúdo-forma-destinatário” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016 p.03), que deverá nortear metodologicamente o trabalho

³ O curso foi ministrado pela Profa. Esp. Rose Teixeira Gaido, com duração de (12h).

⁴ Segundo Oliveira (2005) trata-se da compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação.

do professor, pensando o jogo de papéis como uma forma possível de trabalhar o conteúdo humano genérico, acumulado historicamente para a criança pré-escolar.

Destarte, como parte do estudo, primeiramente recorreu-se a um prévio levantamento bibliográfico sobre as pesquisas realizadas nesta área nas seguintes bases de dados acadêmicos online: o Portal de Periódicos CAPES, Rede SciELO, repositórios institucionais da UNESP, USP, Unicamp. Junto às teses, dissertações e artigos consultados, observou-se que o recorte em questão traz um enfoque peculiar e relativamente pouco explorado quanto à necessidade de intervenção no jogo de papéis, o que justifica a contribuição desta pesquisa para a Educação Infantil.

Para estruturar os resultados da mesma, seis capítulos, seguidos das considerações finais, foram organizados de modo a facilitar a leitura dessa dissertação.

O primeiro capítulo trata de um olhar histórico para o contexto da educação infantil, avanços e demandas no âmbito das políticas públicas, bem como a busca pelo rigor teórico-metodológico deste segmento de ensino.

O segundo capítulo busca embasar teoricamente a pesquisa, contendo o aporte literário pertencente à *Psicologia Histórico-Cultural* e *Pedagogia Histórico-Crítica*, que explicita a concepção teórico-metodológica de aprendizagem e desenvolvimento humano, fornecendo os fundamentos necessários para a compreensão das leis gerais do desenvolvimento psíquico da criança e os processos educativos, bem como a periodização do desenvolvimento e a atividade dominante na época da primeira infância e infância.

O terceiro capítulo, nuclear nessa pesquisa, é dedicado ao estudo do surgimento do jogo de papéis, sua tese; o papel como unidade central de análise - conteúdo, e a influência educativa da brincadeira de papéis como forma mais adequada para os avanços psíquicos da criança pré-escolar, culminando com a organização do jogo de papéis no espaço escolar: articulação entre conteúdo-forma-destinatário.

O quarto capítulo enfatiza o caminho metodológico apoiado na teoria histórico-cultural como concepção e método, conduzindo por seus princípios o percurso da apreensão dos dados empíricos, o procedimento de análise e categorização dos dados.

No quinto capítulo apresenta-se a análise e interpretação dos resultados a partir dos eixos: a) contexto dos sujeitos da pesquisa e a atividade de jogo de

papéis; b) desenvolvimento da atividade do jogo de papéis e as intervenções; c) resultados da atividade do jogo de papéis. Os eixos articulados entre si e significados à luz da teoria, tornaram possível olhar para a singularidade do jogo de papéis que ocorre nas escolas de educação infantil, revelando o que não estava explícito no contato imediato com o fenômeno. Este movimento fez-se necessário para a afirmação da importância da análise teórica dessa prática e a necessidade de intervenção do professor nessa atividade.

No sexto e último capítulo encontra-se a apresentação do produto, uma síntese teórica com possibilidades de intervenções no jogo de papéis para a educação infantil, apontando uma propositura teórico-prática materializada em um site, plataforma Wix, que possibilita, enquanto fonte de estudo e pesquisa, orientar teoricamente e propor ações de intervenção na brincadeira que possam corroborar a necessidade de intervir direta e indiretamente no conteúdo desta atividade como condição necessária a ser trabalhada na educação infantil.

À guisa de considerações finais são apresentados os resultados da pesquisa e algumas reflexões sobre a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da criança pré-escolar.

Espera-se que este trabalho traga contribuições para os professores da educação infantil, apresentando possibilidades de apropriação das elaborações do gênero humano, por meio das práticas de intervenção no jogo de papéis, entendendo que essa compreensão faz-se necessária para a organização dessa atividade, visando sempre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desse segmento de ensino.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO, CENÁRIO NACIONAL E LOCAL

Neste capítulo empreenderemos uma breve reflexão sobre a trajetória da Educação Infantil, a respeito das políticas públicas destinadas à infância com suas conquistas e carências, bem como a reflexão sobre a urgência de um caminho metodológico para a escola da infância. Este movimento se dará pela compreensão da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, que consideram o processo histórico e as condições objetivas, nas quais se encontram a organização escolar da criança de 0 a 5 anos, um caminho para o delineamento de ações que estabeleçam a imprescindível promoção do desenvolvimento infantil e sua relação com o ensino.

1.1 Educação infantil: uma história marcada por desafios

O historiador Franco Cambi (1999), ao analisar a educação contemporânea, afirma que o surgimento de novas demandas educativas foi marcado pela centralidade de novos sujeitos: a criança, a mulher, o deficiente, as etnias e as minorias culturais. No caso específico da criança, elucida o autor, esta passa a ser alvo de interesse já nas primeiras manifestações da modernidade (entre o Humanismo e Renascimento). No século XIX,

[...] a criança tornou-se sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim-de-infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. [...] O século XX, em particular, foi realmente – como profetizava Ellen Key – o “século da criança” do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto, a violência contra a infância é ainda amplamente - e tragicamente – generalizada. (CAMBI, 1999, p.387)

Essa realidade complexa e contraditória se faz presente na sociedade brasileira de modo nítido. Se a escola para todos representa nas sociedades contemporâneas a expressão de seu estado civilizatório, no caso específico do Brasil a educação escolar ainda constitui, a partir de uma análise mais apurada e crítica, um direito social usurpado (MARQUES, 2000), principalmente em se tratando do atendimento à educação da infância.

Ao longo da história da educação infantil brasileira, dois entendimentos de sua função se destacam: o primeiro relaciona-se ao caráter propedêutico do ensino

fundamental, pois ainda durante o Império e sob influência do que acontecia na Europa, falava-se de escola para as crianças desde os 05 anos de idade e já havia um movimento no sentido de criação de *jardins-de-infância*⁵ que salientavam a importância desse nível de ensino como necessário para o preparo da criança no ingresso ao primário, e garantia de seu desenvolvimento harmônico (CAMBI, 1999). Posteriormente, no início do século XIX, seguindo as exigências do contexto histórico e social de atender o crescente número de excluídos, a educação infantil assume um caráter assistencial, o qual persiste em muitas instituições. Este caráter assistencial (BRASIL, 1988) se sustenta, empunhando a bandeira de combate às desigualdades sociais, garantindo o mínimo para a sobrevivência da criança. Nessa perspectiva o foco reside no cuidado, ficando a educação em segundo plano.

Nesse segmento de ensino ainda predominam tais práticas, voltadas muitas vezes ao cuidado e à guarda das crianças, como se fossem a extensão ou complementação das abordagens cotidianas que, segundo Oliveira (2002), são resquícios de uma concepção higienista de guarda e cuidados compensatórios, cujo intuito é atender exclusivamente as crianças de baixa renda advindas da incorporação da mulher ao mercado de trabalho, fazendo emergir espaços destinados ao atendimento dessa faixa etária, e oferecendo de forma precária o atendimento pautado na escassez de recursos para um grande número de crianças.

Dessa forma, sem políticas públicas efetivas que garantissem investimentos financeiros para promoção dos espaços físicos adequados, com recursos materiais, atividades pedagógicas, alimentação das crianças, formação profissional dos agentes educativos e salários condizentes às exigências do trabalho, este segmento de ensino tornou-se cada vez mais distante de se edificar como espaço escolar, sendo boa parte das organizações de atendimento a infância marcada pela ação caritativa ou filantrópica e não como espaço público de atendimento educativo da criança. Precariedade esta criada pela dinâmica segregadora do capitalismo, a qual está arraigada no contexto de muitas instituições destinadas à infância.

Frente a este contexto, marcado em cada momento por um caráter compensatório, preparatório, assistencial ou higienista, surge a necessidade de garantir a especificidade da educação infantil, fato que decorre, para além de

⁵Termo designado para os locais de educação da criança, criado pelo alemão Friedrich Froebel, que parte do princípio de que as crianças devem ser cultivadas e cuidadas assim como os jardineiros participam no processo de desenvolvimento das plantas. (Arce, 2002).

superar concepções limitadas da infância, dos devidos investimentos em políticas públicas, afirmando, conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI "[...] assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas" (BRASIL, 1998, p. 17). Enfim, está em curso a consolidação da educação da infância como um direito humano inalienável e objeto de políticas públicas, como veremos a seguir.

1.2 Políticas Públicas na educação infantil: a luta pelo reconhecimento, acesso e qualidade

Embora a história se mostre fragilizada em relação à educação da criança, não se pode ignorar que houve, nas últimas décadas, inúmeras conquistas prescritivas em documentos legais no campo educativo da infância. Como exemplo temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (mais especificamente, na Seção II Da Educação Infantil, artigos 29, 30 e 31), promulgada em 1996, que estabelece a Educação Infantil, creche e pré-escola como a primeira etapa da educação básica, marco histórico em nosso país, principalmente no que diz respeito ao atendimento institucional da criança de 0 a 5 anos.

São significativas também as produções do Ministério da Educação, pois ainda que sejam passíveis de crítica amplamente questionáveis pela perspectiva histórico-cultural em seus aspectos teóricos e metodológicos, principalmente no que diz respeito à concepção de criança e desenvolvimento, visam assegurar o acesso a uma educação infantil de qualidade.

Tais produções apresentam indicadores teórico-metodológicos voltados a esse segmento de ensino, como: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998), “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009a), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009b), entre outros. Porém, as condições concretas em que figuram as organizações de educação infantil levam a crer que muito há de se lutar para que esse *locus* ocupe de fato, em âmbito nacional, o status de escola da infância.

Existe uma distância entre o ideal e o real para a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica formalmente instituída, pois como afirma Campos (2002), no Brasil há um divórcio entre legislação e realidade, ou seja,

o que acontece na prática não coaduna com os anseios da legislação sobre a criança. Afora as dificuldades do ensino fundamental na busca constante pela qualidade, cujo dilema ainda precisa ser resolvido, o que mais chama a atenção na contemporaneidade é o segmento da educação infantil.

Segundo Campos (idem), ainda no século XXI as políticas públicas não superaram as lacunas que dificultam formar uma identidade mais definida dessa etapa da educação básica, sendo marcantes alguns pontos nevrálgicos, como a divisão dos alunos de 0 a 5 anos em uma terminologia adotada por critério de faixa etária, sendo de 0 a 3 anos creche e as de 4 a 5 anos pré-escola, favorecendo muita segmentação do ponto de vista dos direitos.

A seguir, salienta a autora que esse fenômeno é típico de políticas focalizadas em segmentos específicos da sociedade, como faixa-etária, sexo, renda, entre outros, regando desnecessariamente a população. Pontua:

Na educação infantil brasileira, o entendimento das novas definições de creche e pré-escola pelo critério de faixa etária tem levado, em muitos casos, mas não em todos, a uma maior segmentação no atendimento da criança de 0 a 6 anos, fazendo com que tenham de mudar de instituição e de período diário de frequência ao completar 4 anos de idade. (CAMPOS, 2002, p. 29).

A dicotomia que se instala na maior parte dos municípios é a de que, enquanto o primeiro grupo - 0 a 3 anos - tem direito ao ensino integral, é somente o segundo - 4 a 5 anos - que goza da prerrogativa da obrigatoriedade do ensino, conforme preconiza a Lei número 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece a obrigatoriedade de crianças frequentarem a escola a partir dos 4 anos de idade, alterando o artigo 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013). Essas crianças pré-escolares acabam sendo absorvidas com mais facilidade, sem, contudo, garantir período integral. Em contrapartida, as crianças de creche têm prioridade ao período integral, porém são as que mais sofrem em relação ao acesso. Isto ocorre pelo fato de não ser uma obrigação constitucional do poder público oferecer vagas para todas as crianças dessa faixa etária. Ora, se as políticas públicas excluem até mesmo as faixas etárias resguardadas pela lei, aquelas para as quais não há proteção legal são totalmente renegadas.

Não é o caso do município alvo da pesquisa, que procura integrar as crianças de creche e pré-escola nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs ou

Escolas Municipais de Educação Infantil Integral – EMElIs. Contudo, a matrícula das crianças de faixa etária entre 0 a 3 anos ainda não foi democratizada como na ampla realidade do país, sofrendo com a crescente judicialização do ensino⁶, por meio do qual ainda se busca garantir esse direito. Basta verificar que, embora este município tenha ampliado em muito seus equipamentos destinados à educação infantil, ainda possui cerca de três dezenas de creches parceiras, sob a responsabilidade de Organizações Sociais da Sociedade Civil - OSCs, que, guardadas suas diferenças e avanços em relação ao passado, recebem subsídios da Prefeitura Municipal, que se mostra impossibilitada de atender uma demanda que lhe diz respeito e que até o momento não efetivou o amplo acesso de todas as crianças desse segmento, gerando um expressivo número de mandados judiciais para garantir o direito da criança.

Se esse fenômeno da judicialização, por um lado, garante o direito da criança ao acesso, não tem garantido a qualidade, marcada pela crescente inclusão de crianças sem considerar o limite legal por turmas⁷, tornando as salas numerosas. Como afirma Cury e Ferreira (2010, p. 9):

A decisão judicial que determina a colocação de uma criança na creche ou pré-escola, na maioria das vezes, não leva em consideração essa questão que acaba refletindo diretamente no professor e no processo pedagógico. E nem sempre considera que há uma inscrição das famílias na expectativa de serem atendidas pelo aumento planejado de vagas. Assim, da mesma forma que a vaga é um direito da criança, a educação de qualidade também é um direito consagrado, que deverá ser observado.

Esse fenômeno faz parte da contradição expressa na fragilidade do acesso, uma vez que a necessidade da obrigatoriedade do ensino se dá, na maioria das vezes, como único caminho para garantir o direito da criança (de 4 a 5 anos) a esse segmento da educação.

⁶ Intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para se cumprir as funções constitucionais do Ministério Público e outras instituições legitimadas (FERREIRA, L.A.M., CURY, C.R.J. A Judicialização da Educação, 2010).

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –Resolução CNE/CEB nº 01, de 07/04/99, a revisão do Parecer nº 20/09, Resolução nº5, de 17/02/09 do CNE e Resolução nº 4, de 13/07/10 – definem as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica e estabelecem o número máximo de crianças por professor. Consta expressamente do Parecer nº20/09 do CNE, devidamente homologado em 09/12/09 que a proporção a ser seguida é a seguinte: “O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)”.

Ao mesmo tempo, outros documentos oficiais de extrema importância mostram-se bastante flexíveis. Tanto o Plano Nacional da Educação (PNE) como o Plano Municipal da Educação (PME) têm como meta para o acesso da criança (de 0 a 3 anos) até 2024 o mínimo de 50% do atendimento dessa faixa-etária, como evidencia o PNE, em sua Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 33).

Assim, também expressa o documento de Consolidação do Plano Municipal da Educação - PME, onde foram incorporadas as metas do PNE:

Diretriz 1. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população até 3 anos, em período integral/parcial, opcional à família de acordo com a demanda da cidade e com a garantia de qualidade (ZONTA, 2016a, p.5).

Salienta-se que, embora os mandados de segurança permaneçam frequentes na realidade do município, no que diz respeito às garantias da crianças menores de 04 anos, esta meta já está perto de ser alcançada (do ponto de vista do que prescrevem os documentos), porém longe de atender a dura realidade dos outros 50% das crianças dessa faixa etária, que permaneceram sem garantia nenhuma do ponto de vista legal. Como aponta a análise do documento de Avaliação Bial (2012/2014) do Plano Municipal de Educação e adequação ao Plano Nacional de Educação:

Hoje alcançamos um índice de cobertura de escolarização dos atuais 44,19% e a meta é de 50% até 2021. Se Considerarmos a população de 0 a 3 anos de 2016 (projeção) de 17.076, 50% representarão 8.538 crianças a serem matriculadas. Já alcançamos o número de 7.588 matrículas em 2014 (ZONTA, 2016b. p.15)

Tal fato, tomado como exemplo este município, denota ainda mais o imenso caminho a ser trilhado para consolidar uma escola infantil acessível, com políticas universalistas de qualidade para todas as faixas etárias que compõe esse segmento, cuja realidade mostra-se letárgica e pouco empenhada, principalmente em relação às crianças de 0 a 3 anos que se vêem alijadas desse direito.

A educação com qualidade social se faz com a garantia de vagas para todos, mecanismos de apoio para garantir a permanência e frequência das crianças na

escola, e, sobretudo, assegurar uma prática educativa efetiva e eficaz de aprendizagem que proporcione o desenvolvimento humano das crianças envolvidas.

Diante de tantas contradições vividas no cenário atual, é preciso salientar que, embora com as nítidas limitações, o conceito de educação infantil mudou muito no decorrer do século passado e do atual, sofrendo as influências das novas demandas emergidas socialmente pelas transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas nesse período histórico, respaldadas pela legislação, muito mais prescritiva do que eficaz, as quais justificam e caracterizam todo o processo educacional vigente, pela busca da consolidação do direito ao acesso e, na maioria das vezes, do rigor teórico-metodológico para a escola da infância.

A superação desse cenário exige muita luta e mobilização política pela garantia do atendimento de qualidade para a criança da educação infantil, respaldada em condições concretas de ações para o desenvolvimento e defesa do ensino.

1.3 A orientação teórico-metodológica para a educação infantil

Um posicionamento educativo com rigor teórico-metodológico para a educação infantil ainda está sendo gestado pela escola brasileira. Reclamando a necessidade de fugir do espaço da espontaneidade e do *laissezfaire*, no qual os interesses econômicos e pessoais ainda prevalecem.

Nesse sentido, é mister destacar os condicionantes que limitam a implementação e realização de uma educação infantil comprometida com o ensino e que atenda às demandas das necessidades e interesses dos filhos, sobretudo, das classes populares - que são a maioria quase absoluta dos que frequentam os espaços educativos mantidos pelo poder público.

Tal condicionante apresenta-se tanto de ordem externa - Políticas de Estado que garantam recursos orçamentários suficientes para o acesso e permanência das crianças de 0 a 5 anos, como de ordem interna às escolas, marcada pela superação de práticas didático-pedagógicas desenvolvidas com base em concepções espontaneístas sobre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como da conscientização do papel social da escola na efetiva realização desse processo.

Esse último condicionante resulta, na maioria das vezes, do quadro de formação inicial precária dos futuros educadores. Apesar de a legislação estabelecer a obrigatoriedade de professores com formação em cursos superiores, a expansão desses espaços de formação no país se fez de modo desqualificado do ensino formativo para esses profissionais. Enfim,

Se observarmos um pouco à nossa volta, veremos que os investimentos na educação são precários, sobretudo nos cursos de licenciaturas; as escolas encontram-se sucateadas, funcionando com um mínimo de materiais, com bibliotecas carentes, com salas de aula apinhadas de alunos trabalhadores, tendo que conjugar os estudos com o trabalho, que em muitos casos também é bastante precário, recebendo baixos salários; os professores são mal formados, também recebendo baixos salários, tendo que realizar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, se atualizar, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. Vemos professores realizando atividades escolares isoladas, individualizadas, desprovidas e desvinculadas de um Projeto Político Pedagógico agregador, que articule e integre o conjunto das ações desenvolvidas na escola; vemos a ausência de uma reflexão sobre a concepção de homem, de mundo, de educação e de sociedade (ORSO, 2011, p.59).

Razão que nos leva a pensar na urgência em rever as formações aligeiradas dos professores, bem como manter uma formação continuada em serviço.

Destarte, uma escola de fato necessita, para além de investimentos financeiros, uma postura técnico-administrativa que referende, segundo Saviani (2003) o clássico papel da escola de instituição responsável pela transmissão e socialização do conhecimento escolar, distanciando-se cada vez mais de práticas rasas e cotidianescas, ainda tão presentes e resistentes na educação infantil. Ter uma Proposta Pedagógica norteadora da prática docente é elemento fundamental a ser garantido ainda na infância.

É somente por meio de uma escola que se posiciona tanto como disseminadora de conhecimentos necessários aos sujeitos educativos da infância, quanto edificante de práticas pedagógicas desenvolventes das crianças de 0 a 5 anos, promovendo e ampliando suas potencialidades, que se ressignificará sua atuação precípua de instituição de ensino, aproximando de sua natureza formativa que se faz inerente.

Nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil supracitados, além dos inúmeros trabalhos acadêmicos voltados a esse segmento de ensino, evidenciam a importância do “brincar” nesse momento do

desenvolvimento infantil. No entanto, há que considerar, como apresentado por Martins; Abrantes; Facci (2016), que os processos de ensino-aprendizagem só se tornam eficientes à medida que estabelecem uma relação consciente do educador em relação às capacidades psíquicas a serem produzidas pela prática educativa. “A prática pedagógica orienta-se pela unidade entre conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo” (p.3). No caso específico em estudo, à relação entre: o homem genérico – o jogo de papéis– a criança.

Embora pareça óbvio afirmar que o jogo de papéis é a atividade dominante do período pré-escolar, e ainda que muito difundido nas instituições educativas, nem sempre é tratado com a seriedade que merece. Percebe-se uma lacuna em relação à compreensão do caráter pedagógico que o brincar assume nas instituições formais de educação. Não é proporcionado à criança *entrar em atividade*⁸, privando-a de uma experiência rica e motivadora, em ambientes pensados e organizados para essa finalidade, que propiciariam interesse para a aprendizagem de novos papéis e enredos. São as experiências sociais, acumuladas e ressignificadas pelas intervenções na escola, que servirão de base como conteúdo social para atribuição de significados e argumentos aos papéis na ação de brincar, e que, em última instância, promoverão os necessários avanços psíquicos.

O município em questão, no que tange ao aspecto técnico-administrativo, elaborou recentemente e de forma colaborativa, sua Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, apresentada em 2016 seguindo os pressupostos teóricos da presente pesquisa, motivo pelo qual suas contribuições serão chamadas à baila.

Sabe-se, no entanto, que a concretização do material, embora de extrema importância, não garante a apropriação dos sujeitos pelo simples fato de estar à disposição, fazendo-se necessário um amplo trabalho de formação e conscientização dos professores que atuam na educação da infância, de forma a responder as demandas educativas da criança em cada período do desenvolvimento.

Entende-se que, independente da faixa etária, a escola deve ser transmissora do conhecimento, onde se entrecruzam a ação intencional do professor com a mobilização dos interesses e necessidades da criança para que entre em atividade.

⁸ Conceito que será discutido no próximo capítulo.

Assim, assinala Asbahr (2016) quanto à tarefa do trabalho pedagógico “[...] produzir a relação consciente entre os motivos e as ações da atividade” (p.190), categoria central para o desenvolvimento psíquico, como veremos adiante.

Assim, no próximo capítulo, enfocaremos as contribuições da psicologia histórico-cultural, difundidas por L. S. Vigotski e seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil. Trataremos, ainda, dos fundamentos da lei geral do desenvolvimento psíquico atrelado aos processos educativos, bem como à periodização do desenvolvimento e à atividade principal na época da primeira infância e infância, que antecedem a atividade do jogo de papéis.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo traz como referencial teórico dessa pesquisa os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural representada por L. S. Vigotski e seus seguidores. Essa perspectiva compreende o desenvolvimento psíquico pela preponderância das relações sociais marcada pela periodização de atividades principais que caracteriza cada momento da vida da criança. Apoia-se também nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como expoente D. Saviani, que defende a primazia do ensino escolar desde a educação infantil. Ambas compartilham da mesma unidade teórico-metodológica, fundamentadas filosoficamente no materialismo histórico dialético para a compreensão do desenvolvimento da criança, em todo seu percurso, até que se torne um adulto social, capaz de utilizar suas máximas capacidades humanas.

2.1 Desenvolvimento psíquico e educação

Como ciência de base para a Pedagogia, a Psicologia Histórico-Cultural busca, por meio de suas pesquisas, compreender o desenvolvimento da criança, explicitando a natureza desse processo. Interessa-lhe conhecer as leis e as causas que determinam o desenvolvimento infantil, o aprimoramento do psiquismo⁹ e a formação da personalidade¹⁰, tendo na educação escolar condição *sine qua non* para a apropriação cultural disponibilizada às crianças pela mediação de parceiros mais experientes. Do ponto de vista pedagógico isso implica no reconhecimento da importância do papel diretivo do professor na organização do ensino.

Para tanto, é necessário analisar a criança em sua ontogenia, cujo psiquismo desenvolve-se condicionado a um processo ativo de existência que reflete as conquistas humanas sintetizadas ao longo das gerações.

⁹ É o conjunto das capacidades de captar subjetivamente a realidade objetiva construídas histórico socialmente por meio da atividade que vincula o homem a natureza, conforme define Martins (2013).

¹⁰ O conceito de personalidade é melhor explicado em Martins (2006).

Vygotski¹¹ (1995), ao contrário da psicologia tradicional, que acreditou durante muito tempo que as qualidades psíquicas eram de origem natural e biológica, portanto inerentes à maturação do organismo, afirmou que o desenvolvimento do psiquismo é resultado das relações humanas e das condições de aprendizagem que são ofertadas ao indivíduo, de forma a alterar sua conduta. Ou seja, a criança, enquanto sujeito, pode edificar seu psiquismo “[...] conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento” (MARTINS, 2013, p.53).

Segundo Martins, explicar como se dá esse processo foi a busca de Vigotski que, na vanguarda de sua época, revolucionou a concepção de ser humano, entendendo-o como um ser histórico e social, que não apenas sofre as influências do meio (como produto), mas que a partir dos resultados das condições materiais concretas de sua existência, tipicamente social, torna-se capaz de transformá-la (como produtor). Também Saviani (2003, p. 13), postula do mesmo princípio: “[...] podemos dizer pois, que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base de sua natureza biofísica”.

Desse modo, estudos de Leontiev (1987), pautado nas ideias marxistas, evidenciam que, diferente dos demais animais, que se adaptam naturalmente ao ambiente guiados pelas leis biológicas, o homem percorre um processo distinto de transformação do meio para a satisfação de suas necessidades, não se convertendo em refém das condições naturais postas. Antes, reconfigura-as qualitativamente, segundo seus interesses. Essa ação transformadora que o homem exerce sobre a natureza é denominada trabalho¹². O resultado desse trabalho, em suas formas material ou intelectual, constitui as formas complexas de comportamento que caracterizam o psiquismo humano que é marcado pelas leis do desenvolvimento sócio-histórico.

A esse respeito, Martins (2013) salienta que foi justamente às formas complexas de comportamento do homem que Vigotski dedicou suas pesquisas, postulando a existência de duas linhas de desenvolvimento, o biológico e o cultural, que embora se entrecruzem, mantêm suas especificidades. A hipótese vigotskiana é que as formas culturais de conduta são resultantes do trabalho, que impulsiona e

¹¹Há várias formas de grafia do nome do autor, a depender da tradução da língua russa para o português. Nas citações adotaremos a forma como o nome do autor aparece na obra de referência.

¹² Atividade criadora e produtiva do homem (LEONTIEV, 1978), objetivada nos instrumentos e nas ideias (ciência, filosofia e arte).

explica a complexidade e superioridade do psiquismo humano em relação às capacidades de abstração, do cálculo, dos registros entre outros.

Leontiev (1987) pontua que por meio da atividade laboral o homem materializa seus conhecimentos e suas ideias nos objetos que produz, e, de certa forma, seus saberes se cristalizam nos “[...] traços característicos da criação humana” (LEONTIEV, 1985, p. 265), bem como os modos de operar com eles, fato que torna os instrumentos e objetos disponíveis socialmente para a apropriação de outros homens, pois, “[...] cada geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (idem, p. 263).

Por esse motivo a categoria trabalho é de suma importância para a concepção histórico-cultural, como amplamente salientada na fundamentação teórica da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016), Currículo Comum para o Ensino Fundamental (MESQUITA; FANTIN; ASBAHR, 2016), "O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos na teoria histórico-cultural" (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011), entre outros.

Ao mudar o entorno, o sujeito também se transforma, desenvolvendo novas capacidades e habilidades à medida que amplia seus conhecimentos, modificando sua conduta por meio de saltos qualitativos que rompem com os determinantes naturais. Ao satisfazer suas necessidades por meio da atividade produtiva, material ou intelectual, cria-se ao mesmo tempo, novas necessidades num processo contínuo que o afasta do domínio das leis biológicas, sendo que, por essa razão, seu psiquismo se diferencia muito dos animais, com características únicas:

[...] formas especificamente humanas de determinismo, de regulação da conduta, que não pode ser simplesmente identificadas de modo algum com a determinação do comportamento animal ou reduzidas a ela. É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante na conduta do homem (VYGOTSKY, 1995, p.89).

Não se trata de negar a existência do aspecto biológico no indivíduo, mas compreender seu lugar no desenvolvimento humano. Nessa direção, Martins e Arce (2007) salientam que os fatores biológicos e sociais não são dissociados, antes exercem influências mútuas, sendo que os primeiros preparam o indivíduo para atuar com os segundos por meio de uma relação dialética, marcada por um vínculo ativo entre indivíduo e sociedade, sempre mediado pelo aspecto social que engendra os avanços psíquicos. Ou seja, é mediante as relações do sujeito com

outros homens e da herança cultural produzida socialmente que se formam em cada indivíduo sua humanidade, seu psiquismo e sua personalidade.

Desse modo, as futuras gerações carecem de acesso às conquistas culturais produzidas pela humanidade, que não são dadas pela hereditariedade, mas necessitam ser transmitidas de forma externa, por meio da atividade social. Conforme salienta Leontiev (1987), essa forma externa de apropriação da realidade objetiva da cultura humana se dá por meio da educação.

Pasqualini (2016a, p. 47) assim descreve: “Se as capacidades verdadeiramente humanas são objetivadas e transmitidas por meio dos objetos da cultura e das práticas culturais, a verdadeira fonte do desenvolvimento humano está fora dos indivíduos, e não dentro!”. Trata-se do processo de humanização, no qual a criança se apropria do patrimônio cultural humano-genérico, construído historicamente pela humanidade, expresso na arte, ciência e filosofia como defende Saviani (2003).

Essa capacidade psíquica de aprender e socializar o aprendido e, acima de tudo, regular conscientemente seu comportamento é o que define a especificidade exclusivamente humana. A maneira como se dá esse processo de humanização, fruto da apropriação cultural, constitui o objeto de estudo de Vigotski e seus seguidores e, do ponto de vista da educação, isso resulta na melhor compreensão do fenômeno como orientador da práxis educativa.

2.2 As funções psíquicas e os signos

Como base no método marxista materialista-dialético, Vigotski (2000) orientou seus estudos a fim de compreender o complexo psiquismo humano. Desse modo, conceituou o desenvolvimento das funções psíquicas com um todo coeso, seguindo a lógica da totalidade. Porém, estabeleceu diferenças decisivas entre as propriedades das funções. O referido autor afirma que o psiquismo humano é composto por funções que possuem propriedades elementares *a priori* (denominadas de funções psicológicas elementares – FPE (desenvolvimento orgânico) que, com o decorrer das relações sociais e das ações educativas as quais favorecem sua complexificação, transformam suas propriedades, tornando-se funções psíquicas superiores – FPS (desenvolvimento cultural).

As propriedades das FPE são comuns aos homens e animais e de origem inata, asseguradas pela natureza para sobrevivência e manutenção da espécie. Essas funções psíquicas são produto da evolução biológica, que subordina a conduta à estimulação do ambiente, podendo ser interno, por exemplo, a sensação de fome, ou externo, como o fato de atentar-se imediatamente ao som de um grito.

Já as FPS, que diferenciam o psiquismo humano, são conquistadas exclusivamente pelos homens no processo de desenvolvimento social. Essas funções são responsáveis pelos comportamentos complexos, como a fala e as diferentes formas de linguagem, que regulam o comportamento.

Assim, verificando a capacidade do homem em dominar conscientemente sua conduta, Vygotski (1995) buscou formular sua lei geral da internalização e do desenvolvimento das FPS, por meio de seu método denominado genético-experimental, desvelando o que provoca e cria o processo de desenvolvimento psíquico dentro das situações concretas de existência do indivíduo. Sua tarefa fundamental era compreender e “[...] apresentar experimentalmente como se dá toda forma superior de conduta não como objeto, mas sim como um processo, e estudá-lo em movimento [...]” (p.101).

O autor realizou comparações das formas elementares de conduta que se dão por estímulos naturais em relação às formas de conduta superiores, e observou que estas se mobilizam por estímulos criados, denominados por ele de “[...] estímulos-meios artificiais e da determinação da própria conduta com sua ajuda” (idem, p.82). A esse fenômeno, denominou signo.

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que habitualmente se dá a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza para dominar a conduta –própria ou alheia – é um signo. (idem, p.83)

Assim, demonstrou que, em um primeiro momento, o signo existe na relação com o outro, chamado de processos interpsíquicos, nos quais o parceiro mais experiente introduz o significado dos signos culturais que são transmitidos de geração a geração. À medida que esses signos são internalizados pelo sujeito, tornam-se instrumentos psicológicos e passam a representar uma conquista psíquica, ou seja, tornam-se intrapsíquicos. Nesse movimento, Martins e Arce

(2007), citando Vigotski, explicam a articulação da unidade entre a atividade individual externa e interna, da seguinte maneira:

[...] A atividade externa, ou social, desenvolve-se na base de processos intersíquicos (coletivos), a partir das quais deriva a atividade individual, ou os processos intrapsíquicos. Assim, sendo, o desenvolvimento é resultado de uma longa série de eventos nos quais, continuamente, os processos externos vão se firmando como processos internos e vice-versa (p.42-43).

Tais processos ocorrem mediados pelos signos que auxiliam na solução de tarefas psicológicas, como por exemplo escrever uma lista de compras para ajudar a memória por meio da linguagem escrita, sendo a palavra entendida não apenas como fruto da objetivação humana e externa ao sujeito, mas, como fenômeno do pensamento à medida que se torna consciente por sua assimilação.

À guisa de exemplo, a palavra como signo por excelência, conforme defendeu Vigotski, medeia a ação da criança por meio da fala do adulto dirigida a ela, transformando-se, paulatinamente, em instrumento psíquico regulador de sua própria conduta. Quando, por exemplo, o adulto diz a uma criança “olhe para os dois lados antes de atravessar a rua, use a faixa de pedestre”, a princípio, guiada pela fala do adulto, regula seu comportamento de forma externa (signo externo). Mais tarde, uma vez compreendido o significado do trânsito e da faixa de pedestre, a criança se autorregula, tomando as medidas necessárias ao atravessar (signo interno). Assim, descreve Pasqualini (2016a, p. 76) que:

Toda função psíquica superior existe antes no plano externo, intersíquico, como relação social, para então converter-se em “órgão da individualidade da criança”, ou seja, firmar-se como conquista interna de seu psiquismo (p. 76).

Esse percurso foi denominado por Vigotski (1984) de internalização, que regula a conduta do sujeito por meio dos signos, mediadores culturais, os quais guardam em si significados criados pelo homem, tendo papel de estimulação.

Tuleski e Eidt (2016, p. 43) sinalizam que esse movimento entre o plano intersíquico e o plano intrapsíquico opera da seguinte forma:

[...] a possibilidade de autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorrentes de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a capacidade de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação.

É no processo de internalização dos signos, de modo especial da palavra, na promoção do sentido e do significado das coisas, que se encontra a base da estrutura e formação das funções psicológicas, sendo elas: a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, que volitivamente podem ser controladas e aprimoradas pelo sujeito com a ação mediadora da educação. Porém, tal capacidade depende das condições objetivas nas quais se encontram um determinado indivíduo, pois segundo Leontiev (1987), é preciso “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...] que dependem do decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura” (p. 265-266).

Na perspectiva apresentada, Martins (2016, p. 14) esclarece que

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico social [...] disponibilizada para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos.

Portanto, as capacidades humanas são desenvolvidas ou não, dependendo das experiências vivenciadas pelo sujeito, não sendo, de forma alguma, dadas como herança hereditária.

Dessa maneira, Vigotski, ao revolucionar a psicologia, coloca também em xeque a *pedagogia do fracasso*, postulando a infinita capacidade do ser humano para aprender, pois como afirmou Marx e Engels (1987, p. 128-29) “Se o homem é formado pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias de modo humano”. É preciso criar condições, instigar a necessidade da criança frente ao desvelamento do mundo que a cerca, orientando sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a educação desponta como premissa que influi nos avanços dos processos psíquicos humanos que precisam ser conduzidos desde o primeiro contato da criança com a escola, pois como defende Mukhina (1995, p.53) “O ensino sistemático nos jardins-de-infância [...] educa as formas mais simples de atenção, cumprir as indicações do educador e recordar o que esse relata”. São exemplos incipientes, porém decisivos, de como o psiquismo infantil responde às intervenções educativas qualificando suas capacidades. Salienta ainda a autora:

Uma educação intelectual corretamente organizada permite superar o pensamento concreto da criança, ensina-a a destacar os traços principais definidores dos fenômenos que a rodeiam, a não se perder nos detalhes

secundários, a pensar nas propriedades e relações gerais do objeto, a captar a lógica simples dos fenômenos e a raciocinar e tirar conclusões próprias (MUKHINA, 1995, p.53).

Essa assimilação que a criança faz do mundo objetivado pela atividade humana, evidencia o caráter social de como a cultura material e intelectual produzida historicamente deve ser transmitida às novas gerações.

Nesse sentido, Asbahr (2016) reitera a importância do ensino corretamente organizado com base em Davidov, pois segundo esse autor “a aprendizagem está presente em toda atividade humana” (ASBAHR, 2016, p.172), dependendo da intervenção educativa para que esta impulse e promova o desenvolvimento.

Todavia, não se trata de qualquer intervenção. É preciso que o professor promova a aprendizagem da criança por meio do ensino, conhecendo como se processa esse mecanismo.

2.3 A zona de desenvolvimento próximo

É justamente sobre a frente de análise acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que Vigotski (1984; 2001) formula o conceito de grande importância à prática educativa, qual seja, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP, ou como traduzido por Prestes (2010) por Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI, por entender o desenvolvimento como possibilidade.

Independente da terminologia adotada, o conceito vigotskiano se refere ao desenvolvimento mental da criança, tem por premissa, ao contrário da psicologia tradicional, não levar em conta como critério de avaliação apenas as capacidades já desenvolvidas pela criança, denominadas por Nível de Desenvolvimento Real – NDR, ou seja, a constatação das funções psíquicas já consolidadas, aquelas em que criança consegue realizar com autonomia, determinadas tarefas que foram aprendidas e se converteram em desenvolvimento.

Segundo o autor, este olhar para a autonomia da criança em nível de desenvolvimento real, possibilita sinalizar o que parece fundamental em seu entendimento, identificando as funções que estão em formação, o momento do desenvolvimento psíquico, para que a atuação do ensino mobilize tais funções e converta-se em novo desenvolvimento. Trata-se da Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP, a qual depende da intervenção do outro na resolução da tarefa.

Vigotski (2001) constatou a importância do par mais desenvolvido no processo ensino-aprendizagem, por promover as mediações necessárias entre o conhecimento e o aprendiz, para que o ensino engendre as conquistas do plano intrapsíquico que se encontram na iminência de ocorrer.

Pasqualini (2016a) salienta que o conceito de ZDP constitui um indicador fundamental para o professor, pois evidencia as funções que estão em processo de desenvolvimento, intervindo na resolução colaborativa de tarefas que a criança ainda não é capaz de solucionar com autonomia. O auxílio do parceiro mais experiente mobiliza as funções psíquicas que despontam para a formação de novas capacidades. Desse modo, assevera Vigotski (2001a, p. 329) que “[...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível do seu desenvolvimento”.

A esse respeito, Martins (2013) chama a atenção para o fato de que Vigotski, ao afirmar a importância do par mais experiente e da colaboração na aprendizagem, considera a atuação mediadora do professor na condução do ensino sistematizado, superior à qualquer outra, tendo em vista que: “[...] atuar na ‘área de desenvolvimento iminente’ pressupõe trato com pendências afetivo-cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas [...]” (p.288). Ou seja, essa é uma capacidade que somente o professor com sólida formação poderá desenvolver.

Vigotski (2001a) adverte também que é importante considerar que há um limite na ZDP, sendo incorreto pautar o ensino em tarefas já consolidadas pela criança, da mesma forma que também será inútil propor algo além de sua capacidade. É preciso que o ensino incida sobre o desenvolvimento que está próximo, na iminência de ocorrer, de modo que possibilite a superação desse nível de desenvolvimento real, rumo à internalização de novos conceitos, o que corresponde a uma nova conquista psíquica.

Frente a esses pressupostos e em defesa da intencionalidade do ensino na educação infantil, marcado tanto pela psicologia histórico-cultural, como pela pedagogia histórico-crítica, Martins (2016) pontua que os fundamentos dessa teoria sinalizam a necessidade de um planejamento pedagógico que leve em consideração as devidas conexões entre a tríade forma-conteúdo-destinatário. Isso significa ter clareza sobre: o que ensinar? Como ensinar? E para quem se dirige o ensino, de modo a garantir sua efetividade rumo à máxima humanização de seu destinatário, neste caso, a criança inserida na educação infantil.

Corroborando o raciocínio apresentado, Saviani (2005) defende que é necessário ao professor ter em mente o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico para que se operem as transformações necessárias da relação da criança com a realidade circundante, ou seja, um trabalho intelectual organizado que possa garantir as apropriações de novos conhecimentos, fato que muda a situação da esfera das possibilidades para a esfera da realidade, tratando-se de um trabalho cujo produto é a formação de conceitos, ainda que embrionariamente.

Dessa forma, compreender como se dão os avanços psíquicos e o papel da atividade na aprendizagem é condição para pensar um ensino desenvolvente, destinado à educação infantil.

2.4 O psiquismo e o papel da atividade

Mukhina (1995) pontua que, durante os sete primeiros anos de vida de uma criança, as principais conquistas psíquicas ocorrem dadas ao acentuado período de maturação orgânica relacionada ao sistema nervoso e ao cérebro, que criam as condições favoráveis para um trabalho educacional mais sistemático. Para a autora, são duas as características que impulsionam o desenvolvimento psíquico: uma de ordem natural (ter um cérebro humano em funcionamento) e outra de ordem social (a cultura em que a criança pertence), sendo esta a mais importante.

Leontiev (1987) defende que o desenvolvimento forma-se dentro das condições sociais de existência da criança, que demarca o lugar que ela ocupa na sociedade. Em suas palavras: “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p.59).

Essas mudanças de posição ocupadas pela criança são motivadoras da formação de novos estágios de desenvolvimento, onde se materializa sua atividade.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que caracteriza diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna (LEONTIEV, 2016, p.63).

Seguindo esse raciocínio, é pressuposto da teoria histórico-cultural que o sujeito aprenda e se desenvolva por meio da atividade, definida pelo autor (p. 68) como “[...] apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo”, Leontiev (1987, 1983) aprofunda esse entendimento, apresentando a estrutura da atividade. Destarte, Asbahr (2011) traduziu uma síntese da estrutura da atividade elaborada por Leontiev:

[...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desprendem-se em primeiro lugar, distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos subordinados a objetivos conscientes; e finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o sucesso do objetivo concreto dado (LEONTIEV, 1983, p.89 apud ASBAHR, 2011, p.29-30).

Assim, a atividade se dá quando o sujeito identifica o objeto de sua necessidade socialmente produzida, formando o motivo¹³, cujo entendimento dependerá do encadeamento de ações fins, as quais serão efetivadas pelas operações (como se executa a ação) em busca do atendimento ao motivo.

Nesse sentido, merece destaque a definição da categoria atividade alicerçada por Leontiev (1987), a qual propõe que nem toda ou qualquer atividade represente o mesmo grau de importância para o psiquismo infantil, mas propõe existência de uma atividade principal¹⁴, ideia corroborada por Elkonin (1987). Segundo os autores mencionados, em cada período de desenvolvimento há uma atividade preponderante que guia os avanços psíquicos da criança.

Trata-se de uma força motivadora do desenvolvimento do psiquismo infantil, marcada por determinantes do caráter psicológico específico em cada período de desenvolvimento: “A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2016, p. 64). Essa atividade prepara e abre caminhos para desenvolvimentos futuros.

¹³Não é pretensão de esta pesquisa esgotar o estudo sobre a estrutura da atividade, podendo ser melhor explanada em ASBAHR, (2005); RIGON; ASBAHR; MORETTI, (2010). O enfoque é compreender a importância e o papel da *atividade* no curso do desenvolvimento infantil.

¹⁴Este conceito também pode ter outras nomenclaturas, como “atividade dominante”, “atividade guia” ou “actividade rectora” em espanhol. Optou-se por utilizar “atividade principal.” (FACCI, 2006).

Existem, no entanto, outras formas de atividades, consideradas secundárias e constituintes da linha acessória de desenvolvimento, das quais não podemos abrir mão. Assim, esclarece Martins (2007) que “alguns tipos de atividades desempenham papel principal, ou diretivo, enquanto outras um papel subsidiário a cada etapa do desenvolvimento e as características dessas atividades orientam o seu transcurso” (p. 47). No caso da criança pré-escolar, salienta a autora, o desenvolvimento ocorre de forma lenta e processual, e nesse transcurso se entrelaçam dois fatores de suma importância: a atividade principal (jogos de papéis) e as acessórias ou secundárias (produtivas: recortes, colagem, montagem, etc.), as quais revelam a dinâmica interna da atividade e culminam em novas formações que resultarão em saltos qualitativos do psiquismo rumo a etapas mais complexas.

A natureza dessa atividade principal não se refere àquela para a qual a criança dedica maior tempo, tampouco a qualquer processo que realiza, mas à que orienta as transformações mais decisivas no psiquismo e na personalidade da criança em um determinado período de seu desenvolvimento.

No entanto, ao se tratar de uma perspectiva dialética de desenvolvimento, torna-se importante destacar que, embora exista uma relação acentuada entre a atividade principal e a idade da criança, marcada por períodos do desenvolvimento da psique infantil, tanto o conteúdo quanto o tempo podem variar de acordo com as condições concretas de vida que caracterizam uma determinada geração ou contexto social.

Desse modo, os períodos do desenvolvimento não seguem um curso cronológico rígido e linear, antes, dependem da relação da criança com a realidade social, ou seja, das vivências no transcurso de seu desenvolvimento.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento, os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com as mudanças das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2016, p.65/66).

Só é possível pensar em desenvolvimento atrelado ao lugar social ocupado pela criança, englobando sua situação real de existência dentro de um grupo etário, cultural, racial, econômico, entre outros lugares, onde se materializa sua atividade.

A fim de compreender o papel da atividade no desenvolvimento infantil é importante salientar que, em cada momento da vida do indivíduo ela se apresenta como um fator principal, responsável pelas mudanças psíquicas decisivas em cada idade, razão pela qual estudar os processos que envolvem a questão da periodização desponta como uma urgência para a educação.

2.5 A periodização do desenvolvimento

Trabalhar a questão da periodização do desenvolvimento é ponto fulcral da psicologia infantil, evidenciando um percurso dos períodos e fases mais decisivos para a compreensão do desenvolvimento humano, desde o nascimento.

Vygotski (1996) enquanto precursor da perspectiva histórico-cultural, foi o primeiro a buscar por respostas científicas acerca da questão dos períodos de desenvolvimento, desvinculando-os do aspecto meramente físico, mas enfatizando principalmente as determinações sociais, culturais e históricas do indivíduo, defendendo que o critério de transformação ocorria a partir de mudanças internas no curso do próprio desenvolvimento, revelando a aparição de novas formações:

[...] não há, nem pode haver nenhum outro critério para diferenciar os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades que não as novas formas, graças as quais se pode determinar o essencial de cada idade. Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinada, no aspecto mais importantes e fundamental, da consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em cada período (VYGOTSKI, 1996, p. 254 – 255).

Para o autor, a visão de desenvolvimento marcado por um acúmulo de mudanças evolutivas próprias das mudanças biológicas é errônea, outrossim, as mudanças se dão por rupturas e mudanças bruscas, que são “[...] acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como por seu significado” (idem, p. 256). Prossegue, ainda, indicando que o desenvolvimento psíquico é um processo de movimentos evolutivo-revolucionários vinculados entre si, cujo princípio explica o desenvolvimento histórico, marcados por mudanças quantitativas (evolução) e o

desenvolvimento psíquico, marcados por mudanças qualitativas (revolução), marcados pelo surgimento das neoformações¹⁵.

Assim, a concepção histórico-cultural de desenvolvimento afirma que o acúmulo quantitativo de mudanças graduais, dentro de um dado período, ocasiona mudanças bruscas, um salto qualitativo, de modo que o curso do desenvolvimento do psiquismo se alterna entre períodos estáveis e críticos. Conforme descreve P. Blonski (1934 *apud* ELKONIN, 1987a, p. 105) trata-se de “[...] um processo de transformações qualitativas acompanhadas de crises e saltos [...] que pode transcorrer em forma brusca ou paulatina”. Também Pasqualini (2016, p.72) evidencia que “[...] o período crítico ou período de viragem refere-se, em última instância, ao salto qualitativo que resultará na mudança do tipo dominante de atividade”. É o conjunto de conquistas psíquicas que vão sendo acumuladas pelo indivíduo que acarreta mudanças decisivas em seu desenvolvimento.

Para Vigotski (1996, p. 255), “[...] o desenvolvimento se dá principalmente diante das mudanças microscópicas da personalidade da criança que são acumuladas até certo limite e manifestando mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade”. Salienta ainda o autor que a passagem de um período evolutivo a outro tem relação com as condições histórico-sociais concretas.

Nesse sentido, partindo das principais contribuições de P. Blonski e L. Vigotski, em relação ao problema das idades críticas e da periodização, Elkonin (1987a) resume o desenvolvimento psíquico da seguinte forma:

[...] em primeiro lugar, o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. Em segundo lugar [...] o enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar ocupado no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro lugar [...] o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que caracteriza por interrupções de continuidade, por surgimento no curso do desenvolvimento de novas formações. Em quarto lugar, a diferenciação, com crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico que constituem importantes indicadores objetivos da passagem de um período a outro. Em quinto lugar, a diferenciação de passagens distintas por seu caráter e, em relação com ele, da presença, no desenvolvimento psíquico, de épocas, estágios e fases (ELKONIN, 1987a, p. 107).

¹⁵ Correspondem as mudanças internas do próprio desenvolvimento. Com base em Vigotski, Tuleski e Eidt (2016), salientam que se trata de mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade, constituindo os aspectos mais importantes e fundamentais da consciência da criança em relação ao meio. Ou seja, um acúmulo de micro conquistas, que se convertem em saltos qualitativos do psiquismo.

Frente às suas investigações e as de seus colaboradores, construiu um postulado sobre as épocas, estágios e períodos que marcam o desenvolvimento humano de modo geral até a chamada época da adolescência, tendo como base fundamental a categoria atividade difundida por Leontiev, em relação às forças motrizes do desenvolvimento psíquico, segundo as quais o indivíduo aprende e se desenvolve por meio da atividade dominante ou principal.

A compreensão de periodização proposta por Elkonin (idem) evidencia a necessidade de superar o dualismo e o paralelismo existente no enfoque naturalista entre o caráter afetivo e intelectual do desenvolvimento, ou seja, de que é necessário “[...] compreender o desenvolvimento psíquico da criança como processo único e integral” (p. 110). Dessa forma, o autor buscou unificar o caráter afetivo ao intelectual como responsáveis pelo desenvolvimento do psiquismo e da personalidade.

No desenvolvimento infantil têm lugar, por um lado, períodos em que predominam os objetivos, os motivos e as normas de relações entre as pessoas e sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outro lado, períodos em que predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades técnicas operacionais (ELKONIN, 1987a, p. 122).

Além da unidade afetivo-cognitivo, cabe destaque também à ideia de que em cada passagem brusca de um período a outro é marcada por crises, em um processo de simultâneas rupturas e continuidades, análogas a uma “espiral ascendente”, na qual todo período precedente prepara o surgimento do próximo, num processo de incorporação e superação.

Isso posto, o autor postula a seguinte ideia de periodização: primeiramente a divide entre três grandes épocas: primeira infância, infância e adolescência, as quais são marcadas por dois períodos ligados entre si. Abrantes¹⁶ (2012) as esquematizou sinteticamente da seguinte forma: primeiro ano e primeira infância (aproximadamente de 0 a 3 anos), idade pré-escolar e idade escolar (aproximadamente de 3 a 10 anos), adolescência inicial e adolescência (aproximadamente de 10 a 17 anos). Cada um desses momentos do

¹⁶Síntese sobre a teoria da periodização proposta por D. B. Elkonin, com base em um material didático, produzido em forma de diagrama por Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes do Departamento de psicologia. Faculdade de Ciências. UNESP Campos de Bauru. 2012 (Anexo G).

desenvolvimento teria uma atividade principal ou guia, quais sejam: comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis sociais, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional, enfatizando os principais processos de desenvolvimento psicológico.

Facci (2006) salienta que em cada etapa da idade encontra-se uma nova formação, ou seja, uma neoformação¹⁷ que “[...] funciona como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova” (p.20). Contudo, esse processo não segue uma regularidade.

Essa compreensão, segundo Pasqualini, trata de “[...] explicar os períodos do desenvolvimento – motivado por insuficiências e fragilidades identificadas nas teorias então existentes”, fazendo-o de forma não linear e descritiva, ao contrário das que centram--se em abordagens sintomáticas.

A autora salienta que a abordagem fundamentada nos princípios do método materialista dialético é capaz de destacar a necessária distinção entre aparência e essência no desenvolvimento, revelando assim a lógica interna dos processos psíquicos, a qual extrapola os limites de características comportamentais externas, rumo a uma compreensão mais acurada e científica.

Para além de arrolar e descrever as características de cada período, a teoria busca compreender por que essas características – e não outras – estão presentes nesse período, desvelando a relação que existe entre as diferentes características que convivem no interior de um mesmo período e iluminem sua gênese e devir (PASQUALINI, 2016b, p.66).

Assim, será apresentada, na próxima seção, uma breve caracterização de cada período precedente ao período pré-escolar, com suas peculiaridades marcantes anteriores à atividade do jogo de papéis sociais que é objeto deste estudo.

2.6 Os períodos de desenvolvimento e suas atividades principais

Assinala Elkonin (1987a) que o problema dos períodos do desenvolvimento infantil, os quais serão discorridos posteriormente, apresenta-se de grande

¹⁷ “[...] novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em dado período” (VYGOTSKI, 1996, p. 254-255).

importância teórica para o sistema escolar frente a sua correta compreensão, pois revela as leis que impulsionam as mudanças de um período a outro, atuando como força motriz do desenvolvimento psíquico, o que implica identificar as determinações que impulsionam esse desenvolvimento e suas mudanças para novos períodos.

Pasqualini (2016b), com base em Vigotski, chama atenção para “[...] a necessária captação da lógica interna do desenvolvimento psíquico como condição para a compreensão científica das fases ou períodos do desenvolvimento [...]” (p.65), a fim de superar uma visão meramente descritiva e empírica do problema da periodização, que com base em mediações teóricas possa distinguir a aparência da essência do fenômeno, ou seja, o desvelamento de sua gênese.

A natureza das mudanças dos processos psíquicos relaciona-se com a atividade humana, que, em última instância, está determinada pelas leis histórico-sociais. Portanto, é a atividade mediadora cultural que se complexifica na dialética das relações concretas entre indivíduo-sociedade, promovendo sua transformação em novos períodos. Assim, a atividade é “[...] categoria chave para a explicação do problema dos períodos do desenvolvimento [...]” (PASQUALINE, 2016b, p. 68).

Dessa forma, com base no percurso de periodização proposto por Elkonin (2009) em sua obra “Psicologia do Jogo”, serão explicados cientificamente os processos de mudanças psíquicas que ocorrem no desenvolvimento da criança e que antecedem a origem e evolução do jogo de papéis, marcado pela estreita relação como surgimento de uma atividade principal que reorganiza as ações da criança em cada período etário, e prepara para novas atividades sob a influência da ação educativa.

2.6.1 Comunicação emocional direta

Tal período diz respeito ao primeiro ano de vida (0 a 1 ano).

Elkonin (2009) salienta que a atividade lúdica possui estreita relação com o desenvolvimento da criança desde seu nascimento, sendo que a conquista da coordenação sensório-motora durante o primeiro ano de vida desponta como condição essencial para o futuro surgimento do jogo de papéis, a partir do momento que o bebê torna-se capaz de manipular os objetos que são colocados a sua disposição, bem como ampliação dos significados atribuídos pelo adulto.

A presença do adulto na vida precoce do bebê é, portanto, fundamental, pois o aspecto emocional está ligado diretamente não apenas às necessidades de cuidado, como também à toda relação de conhecimento que se estabelece. Assim, pontua Martins (2012) que “as emoções medeiam o desenvolvimento de todos os processos psíquicos e o seu próprio desenvolvimento subjugam-se às condições para a sua vivência”. (107).

Ao se beneficiar dos cuidados que lhe são dispensados, o bebê passa a orientar-se no mundo, aprimorando suas capacidades que a princípio limitavam-se a reflexos incondicionados e condicionados. O acelerado processo de desenvolvimento ocorre durante os primeiros meses de vida, se dá à medida que são estimulados e que se transformam em aprendizagens sociais. A este respeito Vigotski pontua que:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo as mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações está presente de maneira visível ou invisível outra pessoa (VYGOTSKI, 1996, p.285).

Elkonin (2009, p. 208) destaca que “o desenvolvimento dos aparelhos sensoriais está implícito desde o começo na interação da criança com os adultos que dela cuidam e transcorre em função de um processo de aprendizagem”. É o adulto quem mostra os objetos e motiva a criança, levando-a à convergência dos olhos e à contemplação, somente após esse domínio virão os movimentos da mão e da apreensão.

A formação primária da apreensão e seu ulterior aperfeiçoamento transcorrem na atividade conjunta com os adultos. É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual dos objetos e em sua distância (idem, p.209).

Por essas características tão marcantes da sociabilidade do bebê em relação à necessária presença do adulto, é que segundo Elkonin (1987a, p. 122) se dá a comunicação emocional direta adulto/criança, dependendo da qualidade dessa relação para a promoção das mudanças mais decisivas de seu desenvolvimento.

Além da emoção, Tuleski e Eidt (2016b) consideram que a percepção desponta como a função psíquica de extrema importância nesse momento da vida do bebê, como “[...] diretriz das demais funções psíquicas, as quais se subordinarão

a elas e se desenvolverão na mesma medida em que aquela se refina” (p.54). Portanto, embora a percepção não tenha ainda a mesma importância que os afetos e as emoções, deve ser ricamente estimulada, tendo em vista que dela dependem a capacidade de selecionar e classificar os objetos disponíveis que serão a base das próximas atividades principais.

Segundo a análise elkoniniana, o bebê avança na manipulação primária de apreensão com os objetos na realização conjunta de atividade com os adultos, que criam novas situações e provocam o interesse perceptivo, principalmente pelos novos. Com o interesse crescente pelos objetos que ganharam significado, os movimentos se aprimoram, transformando a relação que aos poucos deixará de ser meramente exploratória.

Assim, o bebê, por meio da relação com o mundo social apresentado pelo adulto e ancorado por suas vivências emocionais e afetivas, avança em direção a aquisição das propriedades humanas à medida que se desenvolvem sua motricidade, percepção, memória, atenção, entre outras funções psíquicas superiores. É com e por meio do parceiro mais experiente que se forma a consciência de si e do outro, marco decisivo para o primeiro ano de vida.

Com destaque aos afetos, Cheroglu e Magalhães (2016) assinalam que “[...] o afeto estará presente em todos os períodos do desenvolvimento, transformando-se à medida que o conjunto dos processos psíquicos se altera” (101). Assim, conforme o bebê vai desenvolvendo sua psicomotricidade e interessando-se gradativamente pelos objetos ao seu redor, esse fato dará abertura ao novo, ou seja, à manipulação com objetos, surgindo do interior da atividade de comunicação emocional direta e formando as premissas da futura atividade de jogos de papéis.

Elkonin, apoiado em pesquisas de Lísina (1974 apud Elkonin, 2009, 2015), salienta que, ao fim do primeiro ano de vida, cresce o interesse pela manipulação dos objetos. “[...] A comunicação emocional direta criança-adulto cede lugar à indireta criança-ações com objetos-adultos” (p.215). As ações com os objetos passam a ser imitativas, ampliam-se gradativamente e se tornarão base para o surgimento do papel. A criança vai adquirindo, além dos significados dos signos sociais ao manipular os objetos, o modo social de sua utilização, sendo que o simples contato não é suficiente. É necessária a ajuda e orientação do adulto. Assim, a relação imediata adulto-criança torna-se, aos poucos, acessória ao desenvolvimento, consolidando-se como principal a atividade objetiva manipulatória.

2.6.2 Atividade objetal manipulatória

Ocorre comumente no período aproximado entre 1 e 3 anos.

Como já salientado, durante o primeiro ano de vida o foco da criança estava nas pessoas, e em segundo plano em suas percepções acerca dos objetos.

Por outro lado, durante o segundo ano de vida, denominado primeira infância e caracterizada por Vigotski (1996) como infância precoce, o foco passa a ser suas percepções dos objetos. Embora a comunicação com as pessoas não desapareça, sua posição se desloca para um segundo plano, fruto das neoformações que ocorrem a partir da internalização de novos significados sociais. Martins (2012) salienta que são transformações importantíssimas, uma em relação à criança com as demais pessoas, e outra à realidade externa, sendo mediadas graças ao desenvolvimento da linguagem que, para Vigotski (1996), refere-se à questão central dessa etapa do desenvolvimento infantil.

Também Elkonin (1987a) destaca que neste momento é que ocorrem as conquistas mais efetivas da primeira infância marcada pela centralidade do objeto, mas com a orientação constante do adulto. Em suas palavras:

[...] Claro que o domínio dessas ações é impossível sem a participação dos adultos que mostram às crianças, realizando junto com elas. O adulto atua somente como elemento, ainda que as mais importantes da situação de ação objetal. (ELKONIN, 1987a p.116).

O que significa dizer que, neste momento, o adulto está em segundo plano, oculto pelo objeto que passa a ocupar o primeiro plano. É no interesse pelos objetos que se dão as oportunidades para que se ensine à criança as maneiras corretas de se atuar com os mesmos. Compreender o significado dos objetos é desvelar seu destino conferido pela sociedade. Gradativamente a criança vai apropriando-se do sentido do mundo das coisas como pertencente à cultura humana. (MUKHINA, 1995). No entanto, Facci (2006) assinala que para ocorrer a assimilação pela criança dos procedimentos socialmente elaborados com os objetos é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças.

Esse é o momento em que a criança sente-se atraída por tudo ao seu redor, é o adulto o responsável em lhe apresentar o “mundo”, nomeando os objetos e dando significado social a eles, ou seja, o adulto promove a transformação dos objetos e das coisas em instrumentos psíquicos, resultado da objetivação humana

transformada em signos sociais. Assim, quando a criança bate insistentemente com uma colher na mesa, com ações de simples manipulação, esse ato não revela a função desse objeto, é o adulto que, ao nomeá-lo, revela sua função, qual seja, a de levar o alimento até a boca, sendo transformada em um instrumento para alimentação.

Martins (2012) afirma que é durante o segundo ano de vida que a criança abandona a manipulação simplesmente sensorial e passa a descobrir a função social dos objetos, aprendendo em que circunstâncias são utilizados: “[...] tendem a reproduzir, muito fielmente, os atos que lhes são ensinados pelo adulto, utilizando estritamente os mesmos objetos nas mesmas situações em que recebeu o modelo” (p. 110). Dessa forma, é muito comum, no início desse período, observar a criança imitando inúmeras ações sob o ditame do objeto, correspondendo a sua função social. “Pega a colher e a leva à boca”, “Vê uma boneca e faz naninha”, e assim sucessivamente. Dá-se nesse momento o início da atividade lúdica propriamente dita.

A criança nessa etapa da vida apresenta uma característica marcante, pois toda sua ação ocorre mediante a situação presente, por meio da função perceptível e do pensamento sincrético¹⁸, só é capaz de estabelecer relações com os objetos que se encontram em seu campo visual.

A criança na infância precoce, diferentemente de idades mais avançadas, não acrescenta à dada situação conhecimentos prévios sobre outras coisas, não se sente atraída por nada que esteja atrás dos bastidores da situação [...] Devido a isso fica evidente o grande papel que desempenham as próprias coisas, os objetos concretos dentro da situação (Vigotski, 1996, p.342).

O que importa nesse momento é a funcionalidade, para que servem os objetos, mas já é capaz de realizar generalizações embrionárias a partir da nomeação dos mesmos. Assim, de posse da palavra como nomeadora das coisas e da constante incorporação dos objetos e seus significados, a criança avança à medida que pensamento e linguagem se desenvolvem, iniciando, conforme denominou Elkonin (2009), a construção da brincadeira de papéis, brincando de alimentar a boneca, telefonar, pentear o cabelo. Entretanto, a ampliação do

¹⁸Pensamento desordenado do real imediato, sem abstrações, ligada a prática social inicial do trabalho pedagógico. Compreensão dada por Saviani (2005).

repertório e dos significados das “coisas” ainda é limitada. Assim, descreve Martins (2012):

Um mesmo objeto não pode representar distintas coisas nem as ações com eles podem depender das circunstâncias. Isso diferencia radicalmente a natureza das brincadeiras não fictícias, típicas da primeira infância, do jogo simbólico, próprio à idade pré-escolar (três a seis anos), não obstante as primeirasseresem preparatórias para as segundas (p.111).

Esse início da brincadeira de papéis só é possível mediante as infinitas possibilidades que se descortinam diante do mundo das “coisas”. Nessa direção, afirmam Marcolino; Barros e Mello (2014) que “[...] a origem e desenvolvimento do jogo na ontogenia estão ligados à assimilação da atividade humana e das relações sociais pela criança” (p.99). Mais uma vez o papel do adulto ganha destaque no círculo social dos pequenos, orientando suas ações. A brincadeira de papéis é, portanto, fruto da influência educativa do adulto exercida sobre a criança. No entanto, é importante destacar que a evolução da brincadeira só aparece no momento em que a criança já dispõe da capacidade de manipular e operar com os objetos, ou seja, do domínio da coordenação sensório-motora, adquirida durante o primeiro ano de vida. Prosseguem os autores: “a manipulação é condição essencial para o desenvolvimento das ações, que terão papel fundamental no desenvolvimento do jogo protagonizado” (idem).

Chaves e Franco (2016) esclarecem que “[...] é dessa atividade de quase jogo que se engendra a atividade dominante do próximo período” (p.118), ou seja, do interior da atividade objetual manipulatória surge e se desenvolve a gênese do jogo de papéis ou protagonizado. Devido à sua complexidade e importância para este estudo, o próximo capítulo será dedicado à contextualização histórica do surgimento do jogo, conhecendo sua implicação pedagógica para o período pré-escolar, por meio da análise do papel.

3 O JOGO DE PAPÉIS: ORIGEM E EVOLUÇÃO NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

Este capítulo propõe apresentar um breve percurso sobre a origem histórica do jogo protagonizado ou de papéis, a fim de compreender sua importância para o período pré-escolar. A base de consulta são as contribuições dos principais estudiosos dessa atividade, sendo o mais significativo deles D. B. Elkonin e seus colaboradores, por terem avançado no trabalho iniciado por L. S. Vigotski acerca da brincadeira infantil.

Especificamente, será tratado o período o pré-escolar e a criança de 3 a 5 anos aproximadamente, como destinatária do processo educativo, e o desenvolvimento do papel como unidade fundamental de análise que expressa o conteúdo a ser explorado, além da influência educativa do jogo, como a forma mais adequada para engendrar os principais avanços no psiquismo infantil e na formação da personalidade.

3.1 Surgimento do jogo e sua tese central: uma breve digressão histórica

Elkonin (2009), em sua obra a “Psicologia do Jogo”, após longa pesquisa na União Soviética no século XX, mais precisamente entre as décadas de 40 e 70, apresenta sua tese quanto ao desenvolvimento do jogo, apoiado em contribuições de pesquisas antropológicas e etnográficas, para compreender sua natureza, tanto em seus aspectos históricos como em sua evolução.

O autor aborda a origem histórica do jogo de papéis, marcando sua aparição a partir do surgimento da divisão social do trabalho nas sociedades mais evoluídas na qual a criança, em um determinado momento de desenvolvimento da sociedade, fica impossibilitada de participar diretamente da atividade produtiva.

A hipótese é a de que, à medida que o trabalho e suas relações se complexificaram em relação ao uso de ferramentas, ocorreu o impedimento da participação direta da criança, mudando também sua situação frente à sociedade. Assim, para continuar a participar das relações identitárias com os adultos, a criança lança-se ao jogo de papéis.

A tese mais importante sobre o surgimento do jogo está claramente revelada nas palavras de Elkonin (2009, p. 80):

[...] esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie.

Barros; Marcolino e Mello (2014. p. 98) explanam também sobre a origem do jogo de papéis ou protagonizado afirmando que:

O jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis. Assim, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidos pela criança, no interior da atividade produtiva, serão agora aprendidos no jogo protagonizado que acontece no coletivo de crianças.

Com o surgimento desse jogo de papéis, segundo Elkonin (1987a; 2009), é demarcado um novo período no desenvolvimento da criança, denominado período pré-escolar ou dos jogos protagonizados, momento em que a criança mostra interesse pelas ocupações e atitudes dos adultos. Esse comportamento de representar papéis, no entanto, não tem relação com uma situação inventiva ou criadora independente da criança, antes, relaciona-se com a reconstituição das atividades do mundo adulto por meio dos objetos substitutos dos reais expressos na ação lúdica.

Com base em suas pesquisas, o autor referendado constatou que as crianças oriundas de sociedades consideradas de nível primitivo de desenvolvimento, no que se refere aos meios de produção¹⁹, percorrendo um caminho evolutivo diverso, não apresentavam jogos protagonizados, uma vez que não havia fronteiras nítidas entre adulto-criança. Estas, muito cedo, adquiriam independência, tal qual o adulto.

É importante salientar ainda a influência decisiva da cultura frente ao jogo de papéis sociais, pois em cada realidade cultural os jogos se manifestam de formas diferentes. Leontiev (2016) reforça sobre o caráter definidor das circunstâncias concretas da vida da criança, ou seja, “[...] o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p.59), o que, por conseguinte, altera o jogo. Por isso é fato que todas as crianças brincam, mas brincam de forma diferente, em diferentes contextos sócio-culturais.

¹⁹Elkonin (2009) chama atenção para o fato de que o desenvolvimento dos meios de produção não pode ser confundido com o nível mental das crianças, pois o primeiro está relacionado aos avanços tecnológicos, fruto das objetivações humanas e interesses comerciais, enquanto a capacidade mental é algo que se desenvolve ou não mediante as relações histórico-sociais concretas de existência de cada indivíduo.

Marcolino e Mello (2015) salientam que as crianças trazem para a brincadeira aquilo que conhecem da realidade de seu entorno. Uma criança pertencente a uma comunidade ribeirinha, provavelmente reproduzirá em suas brincadeiras as principais atividades desenvolvidas pelos adultos de sua comunidade, assim, também, as crianças de comunidades de pescadores trarão temáticas ligadas a pesca e ao mar, muito diferentes das temáticas próprias das crianças de grandes centros urbanos. Inclusive, como já contextualizado por Elkonin (2009), a criança só se lançará ao jogo de papéis, reproduzindo as esferas da vida adulta, se estiver com sua infância preservada da atuação laboral vinculada aos meios de produção, sendo, portanto, de origem e natureza social.

Para esse autor, as raízes históricas da brincadeira encontram-se no trabalho e na arte, pois ambas refletem a vida social. “[...] As crianças herdaram a técnica lúdica das formas primitivas de arte dramática” (ELKONIN, 2009, p.82).

O autor afirma ainda que, para compreender o jogo, é necessário conhecer a natureza e o conteúdo dessa atividade no desenvolvimento infantil. Prossegue:

O objeto de nossa pesquisa é a natureza e o conteúdo do jogo de papéis, a psicologia dessa forma evoluída da atividade lúdica, sua origem, seu desenvolvimento e decadência, sua importância para a vida e o desenvolvimento da criança como futura personalidade. (idem p. 21).

No entanto, para que o autor trilhasse nesse raciocínio e formulasse seus postulados, tomou como base inúmeras contribuições de pesquisas, que por quase meio século tentaram criar uma teoria geral do jogo. Incluiu, neste trabalho, os ensaios teóricos de concepções biológicas e naturalizantes, que não levavam em conta a história do desenvolvimento ontológico do homem. Porém, pautou seus estudos principalmente nas contribuições advindas da psicologia soviética.

3.2 A busca pela unidade teórica

Muitos foram os estudiosos da psicologia que se ocuparam em investigar a brincadeira infantil. Entre eles, pode-se citar, segundo Leontiev (2016), Groos, Stern, Dewey e Koffka, além de Freud e Piaget. Elkonin (2009) pontua que embora tenham acenado com contribuições importantes acerca da teoria do jogo, não avançaram, pois afirmavam que os jogos infantis eram manifestações instintivas e inatas. Consideravam os processos de desenvolvimento das crianças em igualdade aos

demais animais, compreendendo o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo ao ambiente, além de conjecturar a existência de dois mundos paralelos: o mundo infantil e o mundo do adulto.

Ao contrário, a perspectiva elkoniana defende ser preciso compreender que, de fato, a criança não se insere de imediato em todos os contextos da vivência dos adultos de seu entorno, contudo, são estes que, paulatinamente, introduzem a criança na cultura da qual faz parte. Desse modo, seu jogo refletirá essa esfera real, não se tratando de um mundo subjetivo paralelo, muito menos adaptativo, antes, o mundo da criança reflete o mundo objetivo do adulto. A esse respeito afirma Facci (2006, p. 12) ao analisar o jogo: “[...] implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens”.

Assim, num processo de superação por incorporação e com base na psicologia russa, Elkonin aprofundou as questões do jogo, demarcando o caminho em que essa atividade passou a ser vista sob a preponderância do social.

Em um movimento crescente de contribuições, o autor destaca os principais estudiosos que trilharam rumo à elaboração de uma teoria geral do jogo, sendo, Utchinski, Sikorski, Basóv e Rubeinstein, entre outros expoentes que levantaram questões pertinentes quanto a importância do mesmo para a formação da personalidade infantil. Dois nomes, no entanto, influenciaram com especial destaque: L.S. Vigotski, e A.N. Leontiev.

O primeiro, por seus estudos quanto ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que trouxeram como base o entendimento da brincadeira da criança pré-escolar preponderante ao desenvolvimento, ou seja, a atividade que cria uma zona de desenvolvimento próximo, a qual impulsiona a criança para futuras conquistas psíquicas.

Assim, escreveu Vigotski sobre o caráter preparatório dos jogos para atividades futuras:

Se nos referirmos ao homem primitivo, veremos que nos jogos das crianças sobreleva a sua preparação profissional para a atividade futura: a caça, seguir o rasto das feras e a guerra. O jogo da criatura humana também está orientado para a atividade futura mas, principalmente, a de caráter social. A criança vê a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e frequenta a escola do seu futuro desenvolvimento social (VIGOTSKI, 1931, p.459, apud ELKONIN, 2009, p. 199).

No entender de Elkonin (2009), foram as pesquisas de Vigotski que estiveram mais próximas de descobrir a natureza psicológica do jogo, bem como as máximas conquistas para a psicologia infantil, cabendo aprofundá-las.

O segundo, Leontiev (1987; 2016), teve importância decisiva ao que se refere à categoria da atividade, sinalizando a brincadeira infantil como atividade dominante, não produtiva, na qual o motivo está no próprio processo, cujos postulados serviram de base para a formulação da periodização do desenvolvimento, como explanado no capítulo anterior.

Assim, ao passar pela trajetória das contribuições dos psicólogos soviéticos, o autor aprofunda e salienta os avanços que obtiveram na superação das teorias de base naturalistas e psicologizantes acerca da compreensão do jogo, trazendo à tona seu entendimento como atividade principal da criança que reflete sua realidade social.

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade (idem, p. 31).

Esse conteúdo humano no qual a criança penetra ao protagonizar a atividade dos adultos revela, em última instância, o sentido social desse trabalho. É a esfera da realidade, marcada pela atividade humana, que influi na conduta e nos jogos de papéis da criança, na medida em que essa realidade é apresentada a elas. Portanto, a origem do jogo possui íntima relação com a ação educativa dispensada pelo adulto no ensinamento da utilização dos objetos, bem como as relações que se estabelecem entre as pessoas, ainda que de forma não consciente.

No jogo, o desenvolvimento do papel social é um sinalizador da compreensão da criança em relação à atividade humana, daí sua importância enquanto unidade fundamental no jogo protagonizado, que se configura como a reconstituição dos papéis sociais, principalmente do mundo adulto. “[...] No jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação [...] a criança transforma suas ações e atitude diante da realidade” (ELKONIN, 2009, p. 02).

3.3 A importância do papel, seu motivo e sua evolução no jogo: conteúdo

Ao contrário das teorias que enfatizam como motivo principal do jogo o prazer e a autoafirmação com base na própria criança e suas emoções, Elkonin (2009) considera serem essas questões secundárias, frutos do desenrolar da atividade lúdica. Ele defende que é necessário elucidar a análise real dos motivos e objetivos da atividade do jogo.

Numa síntese sobre em que se baseiam as especificidades das motivações nas quais o jogo infantil ocorre, o autor esclarece:

[...] o centro da situação lúdica é o papel assumido pela criança. O papel determina o conjunto das ações realizadas pela criança na situação imaginária. Também é o adulto, cuja atividade a criança reproduz. Assim, o objeto da atividade da criança no jogo é o adulto, o que o adulto faz, com que finalidade o faz e as relações que estabelece, ao mesmo tempo, com outras pessoas [...] as motivações principais do jogo: agir como o adulto [...] Entretanto, para que essas motivações apareçam, é preciso separar a criança do adulto na mesma medida em que o adulto é para a criança um modelo [...] (ELKONIN, 2009, p. 204).

Assim, o jogo só se materializa na constituição dos papéis assumidos pela criança, a partir do momento que se tornam capazes de conduzir (operacionalizar) as ações lúdicas, procurando agir tal qual o adulto (motivação):

[...] pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representados a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto técnico operacional da atividade (ELKONIN, idem, p. 29).

Tais características fazem parte dos avanços da criança do período pré-escolar, em que o desejo de agir como o adulto é aflorado. Interessa-lhe, além das relações sociais entre as pessoas, o sentido da atividade humana. É nesta fase que surge a contradição de querer agir como o adulto e a impossibilidade devido à sua condição concreta de que ainda não é capaz, descreve Leontiev (2016):

A criança quer ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (p. 121).

Continua o autor: “não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele; ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo” (idem, p. 121). Frente ao paradoxo de sua necessidade de agir e a incapacidade

de operar com as ações exigidas por um veículo real, resolve esse contra-senso e satisfaz sua necessidade por meio da brincadeira, ou seja, do jogo de papéis, como salienta Leontiev (2016).

3.4 Jogo de papéis sociais e o período pré-escolar: forma e destinatário

Por volta dos 3 anos, a criança adentra uma época de desenvolvimento denominada por Elkonin (1987a, 2009) de período pré-escolar. Nesse período a criança já alcançou muitos progressos em relação à ampliação da autonomia locomotora, bem como de suas possibilidades operacionais com os objetos, conforme evidenciado anteriormente. Sendo mais independente em suas ações consolidadas no estágio anterior de seu desenvolvimento, a criança apresenta maior complexificação em suas funções psíquicas superiores, quanto à percepção, atenção, memória, entre outras. Com destaque para a aquisição e ampliação das formas fundamentais da linguagem, na formação das ideias e do pensamento.

Com o intenso desenvolvimento da linguagem, a imagem sensorial do mundo passa a ser denominada pelas palavras que progressivamente, vão alcançando status de ideias e ampliando as possibilidades para significações mais amplas (MARTINS, 2007a, p. 64-65).

Essa ampliação do repertório verbal é primordial ao desenvolvimento do pensamento empírico e, futuramente, do pensamento abstrato, pois a linguagem é fundamental nesse contexto, conforme a afirmação vigotskiana de que todo pensamento é verbal. Não é raro deparar-se com a criança brincando concentrada e verbalizando em voz alta as ações que realiza. Por exemplo, a criança pega um telefone e diz em voz alta para ela mesma: “vou telefonar”. A palavra orienta o pensamento e as ações.

Somado às conquistas advindas dos períodos anteriores, de comunicação emocional direta e objetual manipulatória, a criança amplia sua inserção social e os significados das relações humanas, formando a consciência de si. Elkonin (1987b) explica que, expandido os domínios sobre a realidade, a criança pode assumir cada vez mais sua autonomia.

Nesse momento, a atividade principal é o jogo de papéis, que guia as conquistas mais importantes do desenvolvimento infantil, pois através dessa atividade, a criança começa a tomar posse do mundo humano e suas relações com

os objetos. Por meio da atividade prática, conhece os objetos do mundo exterior, bem como seus significados, sempre mediados e orientados pelo adulto, que promove a aprendizagem dos modos de operar com eles. Essas habilidades não surgem de maneira espontânea, e Facci (2006, p. 15) salienta que “[...] as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos”.

Antes, no decorrer da primeira infância, na fase objetal manipulatória, a criança aprende o significado dos objetos e sua função social por meio do jogo temático²⁰, o qual constitui premissa fundamental ao jogo protagonizado. Destaca Elkonin (2009) que, no percurso do jogo as crianças executam várias ações distintas, muitas vezes soltas e sem relação entre si, não havendo encadeamento lógico dos fatos: “[...] primeiro a menina embala, depois caminha, logo dá de comer a boneca e, por último leva-a a passear no carrinho” (p.228). Os fatos que representa são frequentemente repetitivos, interessa-lhes executar as ações correspondentes, sem preocupar-se com uma sequência lógica.

Somente no início do período pré-escolar, ainda sob a influência dos objetos, o interesse da criança passa a ser o desejo de representar as relações pessoais, momento em que aparecem os primeiros elementos do papel. Com o crescente conhecimento de novas funções dos objetos, as ações lúdicas vão se complexificando e os objetos passam a ser utilizados com conexão entre a ação e a finalidade. Há, portanto, um deslocamento de suas propriedades físicas, como era a princípio, para seus usos e funções. Das ações pequenas e soltas, agora passam a representar os atos cada vez mais articulados entre si, reproduzindo a vida social e sua lógica. “[...] A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa”, eis o papel em ação. (idem, p. 230).

Nesse contexto do desenvolvimento da criança, forma-se o que denominou Martins (2007a) de equivalentes funcionais ou pré-conceitos, tendo por base os pressupostos vigotskianos. Esses pseudo conceitos possibilitam às crianças maiores condições de elaborar e organizar o pensamento aprimorando suas funções psíquicas.

Por volta dos cinco anos, de forma gradativa, aumenta consideravelmente o entendimento das funções sociais dos adultos, bem como suas atividades.

²⁰ Brincadeira em que se utiliza brinquedos que guardam estrita relação com o real (carrinho, boneca, fogão, telefone etc.).

Gradualmente a criança se afasta do domínio manipulatório dos objetos, que deixam de ditar suas ações, caminhando para os indícios da autonomia do pensamento.

Assim, os papéis interpretados no jogo evidenciam nítida evolução das ações da criança como sujeito, ampliando o conteúdo das relações sociais no papel lúdico, vinculado às relações humanas reais por meio dos demais participantes da brincadeira. Observa-se que a criança passa a distribuir papéis.

Contudo, o jogo do pré-escolar só atinge seu ápice na segunda metade desse período, dependendo da qualidade das mediações educativas proporcionadas à criança nesse processo. Assim assinala Martins:

[...] a qualidade da experiência social e lúdica da criança, promovida pela intervenção educativa do adulto, é a variável mais decisiva para as mudanças próprias ao seu desenvolvimento psíquico, ou seja, o referido desenvolvimento não é assegurado por experiências espontaneamente vividas pela criança (MARTINS, 2007a, p. 71).

Nesse mesmo raciocínio, Elkonin (2009) destaca que durante a idade pré-escolar os jogos adquirem enredos, argumentos e temáticas cada vez mais elaboradas, não se limitando mais ao reflexo da vida pessoal imediata, mas refletindo acontecimentos mais amplos da vida social. Todavia, para que o argumento²¹ atinja um satisfatório desenvolvimento, requer intervenção educativa promovendo vivências que ampliem as experiências sócio-culturais da criança e instiguem sua capacidade imaginativa de modo a trazer temas e elementos novos ao seu jogo. Por exemplo, de nada adianta propor uma brincadeira de “arqueólogo à procura de fósseis” se esse conteúdo não for apresentado à criança, conhecendo a respeito dessa profissão, da relevância desse trabalho, os motivos da busca desse profissional, entre outros aspectos que possam despertar seu interesse e transformar-se em novos conhecimentos. Caso contrário, não terá elementos para dramatizar, e permanecerá reproduzindo somente os reflexos da vida social cotidiana.

O desenvolvimento do argumento depende de várias circunstâncias. A primeira é a finalidade do tema lúdico com a experiência da criança. A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema no jogo (idem, p. 237).

Da mesma forma que os temas se complexificam no jogo, também o papel dos objetos e brinquedos se modificam. Assim, afirma o autor: “Entre as crianças de

²¹ A realidade representada pela criança: quanto mais ampla e variada for a realidade que a criança conhece, mais amplo e variado serão seus argumentos no jogo (MUKHINA, 1995).

três a quatro anos, o material dirige em considerável grau o tema do jogo. Mais tarde, as crianças atribuem ao material as propriedades que desejam”. (idem, p.238). Inclusive, as crianças de maior idade, por volta dos seis anos, muitas vezes prescindem dos brinquedos e preferem substituí-los por ações lúdicas com elas próprias. Esse desprendimento do real e da extraordinária capacidade imaginativa eleva significativamente a capacidade da criança para compreensões mais elaboradas. No entanto, não ocorre espontaneamente, há sempre o condicionante das ações educativas que impulsionam esse movimento de superação dos saberes consolidado rumo a novas conquistas.

3.4.1 As substituições: sinais de evolução no jogo

É no período pré-escolar que a brincadeira da criança torna-se mais organizada devido à articulação lógica e concatenada das ideias, além da divisão dos papéis entre os participantes. Ao invés da boneca ser a filha, alguém entre o grupo pode assumir esse papel, pois é capaz de descentrar-se. Aprimoram-se os enredos e as regras são respeitadas.

Nesse percurso de desenvolvimento da criança, avança em suas atitudes demonstrando maior compreensão acerca das relações sociais. Gradativamente, diminui a influência dos objetos e brinquedos temáticos no jogo, pois são capazes de criar repertórios variados no desempenho do papel, frente a um determinado tema, arquitetando esse argumento a partir das apropriações inerentes à vida social que a circunda. Interpreta-se um papel de uma determinada situação social, lançando mão de sua imaginação por meio de objetos substitutos. “[...] Um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma lugar do cavalo em suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2016, p.125), cavalgando, por exemplo, em um cabo de vassoura.

Nesse processo de ampliação em conjunto com os parceiros mais experientes, um novo modo de agir resulta de suas relações com os objetos e as pessoas, estabelecendo avanços em sua conduta.

Assevera Elkonin (2009) que não se tratam de ações que acumulam elementos diferentes, sem relação com o objeto que surgiu numa ação inicial, uma simples manipulação. Só ocorre realmente uma substituição de um objeto por outro em uma situação lúdica, quando há a transferência do uso de um objeto apreendido

em uma determinada ação, para outras condições com a mesma finalidade. Por exemplo: a criança aprende a comer sozinha com a colher, em seguida alimenta a boneca fazendo uso desse instrumento, e na sequência pode substituir a colher por um pedaço de madeira imitando os movimentos de alimentar a boneca ou até mesmo fazendo gestos com a mão.

No primeiro exemplo, a ação está na colher, por isso come com ela e generaliza, dando de comer à boneca. Em seguida o foco da ação muda para a boneca, então substitui a colher por um pedaço de madeira para representar a colher inexistente, lançando mão de um objeto substitutivo e generalizando a função da colher. Barros; Marcolino e Mello (2014, p. 99) salientam que:

A explicação da utilização dos objetos substitutos é de extrema importância para a psicologia do jogo [...] como elemento central da brincadeira e fruto de uma imaginação altamente desenvolvida [...] surge diante da necessidade de completar a ação lúdica.

No entanto, não se trata de qualquer objeto ou qualquer ação, pois, “Toda a ação tem um objetivo consciente para o qual ela dirige [...] a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo” (LEONTIEV, 2016, p. 125).

A criança capta e sintetiza os traços mais típicos do papel substitutivo dos objetos, e até mesmo os gestos podem substituí-los. O que importa agora é a relação “homem-homem”. Dessa forma, a criança, por meio da brincadeira, assimila as formas de relações entre as pessoas, apropriando-se dos motivos e objetivos expressos na atividade humana. Assim, não se cria um universo paralelo ao brincar. Sua ação imaginária está em consonância com a situação real. Portanto:

Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos; quanto mais complexas e desenvolvidas são as ações lúdicas, tanto maior é a clareza com que se manifesta o conteúdo do objetivo e concreto da atividade reconstruída. (ELKONIN, 2009, p. 29)

Ao expandir seu conhecimento, a criança alimenta sua imaginação e amplia sua capacidade criadora no jogo. Segundo o autor, “a evolução das ações no jogo é de suma importância para compreender o papel da ‘simbolização’[...] a ação vai ficando, pouco a pouco, cada vez mais sintética e abreviada” (p. 255). A este respeito, salientam Marcolino e Mello (2015) que “[...] envolvimento de objetos para substituir outros ausentes e necessários à brincadeira e ao papel [...] constitui na

criança a função simbólica da consciência, essencial para a formação de desenvolvimento da imaginação” (p.460).

Comumente as crianças fazem substituições dos materiais para compor a cena, introduzindo objetos que não necessariamente correspondam a um instrumento convencional. Cada vez mais a criança passa a interessar-se pelos brinquedos e objetos polifuncionais, os quais tornam possível que um toquinho seja um telefone, um prato seja um carro, ou outros, atribuindo assim, designações e ações variadas que orientam sua função no jogo. Esse processo de transferência de significado de um objeto para outro se dá dentro das possibilidades de executar ações compatíveis com o papel: “[...] nem tudo em um jogo pode, de alguma forma, ser tudo. [...] nem todo objeto pode apresentar qualquer papel na brincadeira” (LEONTIEV, 2016, p. 131). Um lápis, por exemplo, poderá servir como seringa para aplicação de injeção, porém dificilmente será utilizado como vestimenta.

O autor chamou a esses materiais que não guardam uma função fixa de brinquedos de largo alcance, ou pseudos-brinquedos, os quais dão margem à imaginação e à criação de vários contextos (tecidos, madeiras, engrenagens, etc.). Contudo, só serão utilizados em certo nível de desenvolvimento psíquico, dependendo das demandas que a brincadeira exige e das condições de acesso cultural que vivenciarem, matéria prima da imaginação.

3.4.2 A situação imaginária no jogo: sentido e significado do papel

No final do século XIX os psicólogos se debruçaram sobre a imaginação e fantasia, atribuindo um caráter exagerado à brincadeira, considerando a criança mais imaginativa, portanto mais rica em sua criação do que o adulto. Foi Vigotski (2009) quem se contrapôs ferrenhamente a essa ideia. Nas palavras do autor “[...] a imaginação da criança [...] não é mais rica, e sim mais pobre que a do homem adulto, ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta”(p.44-45).

Dessa forma, é necessário compreender que a ação criadora é característica humana que deve ser instigada nos pequenos, a qual está intrinsecamente relacionada à participação ativa da criança no processo de apropriação da cultura conduzida pelo adulto, pois “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de

elementos tomados na realidade e presentes na experiência anterior [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Assim, embora exista a adaptação dos objetos a serem utilizados em uma ação lúdica, o conteúdo e a sequência dessa ação mantém uma relação estreita com uma dada situação real, portanto não é um devaneio da fantasia.

Quando a criança opera com um objeto nas brincadeiras, ela leva em consideração suas características que são reais: fragilidade, maleabilidade, rigidez, entre outros.

Via de regra, o modo de ação, isto é, a operação corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando. Se uma cadeira está desempenhando o papel de uma motocicleta em um jogo, os movimentos da criança correspondem estritamente às precisas propriedades da cadeira e de forma alguma às da motocicleta. A operação do brinquedo, assim como a ação, é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmos, reais. (LEONTIEV, 2016, p.126-127).

Como se percebe, o real não se perde na brincadeira, mas a imaginação desempenha papel fundamental na ação lúdica, pois é ela que supre a contradição de “querer, mas não poder”. Por exemplo, se a criança não pode cavalgar com um cavalo verdadeiro, cavalga com a vara: “[...] o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2009, p.17). Esclarece ainda Leontiev, que a criança “[...] age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária” (idem, p.127).

Destarte, são as condições da ação que exigem uma resposta criadora da imaginação e não o contrário, e, por sua vez, esta só se desenvolve à medida que for alimentada por um amplo repertório cultural ao qual a criança deve ter acesso, do contrário, será limitada.

Trata-se de um movimento dialético entre o jogo e a realidade, em que o jogo instiga a imaginação na medida em que a realidade fornece o aporte necessário a ela. A esse respeito, assevera Vigotski (2009, p. 09) que “[...] a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação [...] na qualidade de atividade humana afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada”, sendo desse modo, significada pela criança.

Na atividade produtiva, significado e sentido coincidem, já na atividade lúdica, isso não ocorre. A vara preserva seu significado para a criança, porém adquire um sentido adverso, um sentido lúdico quando representa um cavalo durante a

brincadeira. “A relação particular entre o sentido e o significado do brinquedo não é, portanto, dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge ao longo do jogo”. (LEONTIEV, 2016, p. 129).

Para o autor, o papel protagonizado pela criança é central como unidade de análise, sendo ele próprio o conteúdo do jogo, pois é o papel que comporta o sentido e significado das relações sociais que a criança observa no dia-a-dia e acaba tornando-se argumento para sua brincadeira.

É importante destacar que a brincadeira é sempre uma atividade generalizada, assim, também é a representação do real.

Uma criança que imagina um motorista em uma brincadeira reproduz talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”, não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro da compreensão e generalização dessas ações que sejam acessíveis a criança. (LEONTIEV, p. 130)

Daí a necessidade da criança de apropriar-se de um amplo repertório de modelos de motoristas diversos, para que suas generalizações ganhem novas possibilidades, pois seu motivo na brincadeira não é reproduzir um motorista concreto, e sim, ter elementos para executar as ações que exige o objeto, ou seja, dirigir de modo generalizado, uma ação generalizada, sendo esta determinada pelas condições objetivas que estão postas à criança.

Nesse processo de captar as relações humanas de forma generalizada, a criança torna sua capacidade de conduta arbitrada mais desenvolvida frente às regras sociais que são refletidas no argumento de seu jogo, pois ao assumir um determinado papel, atua de acordo com ele.

É o papel que contém todos os elementos do jogo, e atinge seu ápice quando há, por parte da criança, o entendimento de que cada papel tem suas peculiaridades e deve ser representado de formas diferentes. Essa consciência se dá, nesse momento do período pré-escolar, quando surgem também os protestos em relação à atuação de um companheiro que o executa inadequadamente. Por exemplo: ao interpretar o papel de enfermeiro, aplicando uma injeção antes da assepsia, será repreendido “o enfermeiro não faz assim”. A criança que não cumpre as regras do papel é tida pelas outras crianças como “aquela que não sabe brincar”. Tal fato denota um acurado entendimento da representação do papel e da existência de regras.

Nesse processo, as crianças reconstituem uma lógica de acontecimentos, com rigor e observância. O grupo trabalha junto, a ação de uma criança complementa a da outra, a brincadeira flui concatenada, sendo importante cumprir as exigências do papel, subordinando-as às ações lúdicas.

Com esse rol de avanços em sua conduta, o pré-escolar se desvencilha dos impulsos imediatos advindos dos estímulos do meio, apresentando um importante desenvolvimento das funções psíquicas superiores que serão a base da transição do pensamento empírico concreto para as premissas do pensamento abstrato, indispensáveis para aprendizagens mais elaboradas.

Pouco a pouco, surgem regras internas, não explícitas, mas obrigatórias para quem joga. Quanto mais desenvolvido o jogo, mais regras internas há.

Se antes, na primeira infância o que mais importava na ação era o processo e não o resultado da ação, na idade pré-escolar média o motivo se desloca para a fidelidade ao papel, o rigor da interpretação, ou seja, a fidelidade à regra social.

A partir dessas relações, Mukhina (1995) considera que “as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (p.163). Dessa forma crescem os acordos entre elas, negociando interesses e opiniões, com maior respeito às regras e aos direitos e deveres de cada participante frente às possibilidades de ação.

Na base da ampliação dos jogos simbólicos coletivos vão, também, se complexificando os jogos de movimento e os jogos com regras que, gradualmente, vão deixando de ser construídas durante a brincadeira e acordadas previamente, às quais todos os integrantes devem se submeter (MARTINS, 2007a, p.74).

Da mesma forma, torna-se mais evidente as normas morais e éticas durante a protagonização do jogo, formando a conduta arbitrária, pois, ao representar o conteúdo das ações humanas, a criança não as imita apenas, como também reflete sobre elas, as regras de convivência começam a ser mais bem compreendidas e aplicadas.

3.4.3 O papel e as regras do jogo

No jogo protagonizado as regras de comportamento estão implícitas no papel. Embora pareça uma atividade livre, os estudiosos da questão apontam uma relação de subordinação da criança para com o papel, fato que regula sua conduta,

preparando-a para o exercício dos direitos e deveres tanto na ação lúdica como na vida em sociedade.

Mukhina (1995, p.156) afirma que: “O papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo”. Se o papel que a criança assume é o de médico, deverá reproduzir uma relação adequada com o paciente e vice versa, caso contrário, o jogo se rompe frente aos inúmeros protestos, “não é assim que se faz”. Por isso a ideia de direitos e deveres, mais do que uma consciência da criança, exige dela a formulação de acordos com seus pares, levando-a a falar e ouvir opiniões dos outros para a execução das ações.

Assim como no papel, a regra também se desenvolve. Sua evolução está determinada pelas experiências culturais e vivências lúdicas das crianças, dependendo do desenvolvimento geral do jogo protagonizado. Nas palavras de Elkonin (2009) “o papel está organicamente vinculado a regra de conduta, e de que a regra vai, pouco a pouco, destacando-se como núcleo central do papel representado pela criança” (p. 324). É o papel que conduz ao acatamento da regra, pois dá sentido ao jogo, criando a necessidade na criança de ser fiel a ele, controlando suas ações.

A presença do outro no jogo é importante fator que envolve a regulação da regra. Mukhina (1995) pontua que, à medida que aumenta o interesse na reprodução das relações entre os adultos no jogo, a criança pré-escolar passa a necessitar de outros participantes, ou seja, companheiros para dividir papéis, estabelecendo com eles contatos mais prolongados, fato que promove acordos para organizar o jogo:

[...] as crianças de mais idade podem não só repartir os papéis antes de começar o jogo, como também formular até certo ponto os deveres de cada um, indicar os brinquedos que são necessários e determinar as relações entre os que vão jogar (ELKONIN, 2009, p. 385).

É a presença de outros parceiros que medeia a sujeição às regras emanadas do conteúdo do papel assumido pela criança, na qual reside a gênese do mecanismo psicológico de transição da regra exterior para a interior, constituindo a autorregulação da conduta. Por isso, o autor considera a superioridade dos jogos protagonizados em relação a outras atividades lúdicas, por sua importância na regulação do comportamento infantil.

Resume Leontiev (2016, p.133): “A unidade do papel do enredo e da regra do jogo expressa a unidade do conteúdo físico e social do brinquedo na fase pré-escolar [...] preservada ao longo dessa fase”.

Assim, o jogo se relaciona com a periodização do desenvolvimento, pois quanto mais se desenvolve a criança, melhor compreende o sentido do papel, como anteriormente evidenciado, tendo em vista que cada papel possui regras implícitas de ação ou de conduta social, o que permite avanços em sua compreensão.

É no jogo que se desenvolve a atitude, os valores e a consciência crítica da criança frente ao papel interpretado: Em uma refeição, ainda que de brincadeira, come-se primeiro o prato principal, depois a sobremesa.

Elkonin (1987b; 2009) pontua que, normalmente, as regras emanam do argumento e vão se desprendendo dele, sistematizando-se até adquirirem o caráter de regra propriamente dito, fato que só ocorre ao final da idade pré-escolar, o que sinaliza o início de uma nova fase (a da idade escolar). Tem-se como exemplo o crescente interesse por jogos de regras simples, como “gato e rato”, “esconde-esconde”, “amarelinha”, entre outros, indicando um novo período a caminho. Assim, expõe: “chega até nos parecer que, quando a regra se toma por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir a escola”. (p.396).

3.5 A influência educativa do jogo e os avanços psíquicos

Todas as questões abordadas sobre o jogo como atividade principal, a importância do papel e suas motivações, a imaginação e a imposição das regras como reguladoras da conduta, configuram-se como conquistas imprescindíveis para o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar. Contudo, para que esse conjunto de possibilidades postas se firme como conquista do psiquismo infantil, é necessária uma atuação mediadora do professor para que promova a apropriação da criança desde as ações instrumentais elementares com o uso dos objetos, suas funções sociais, até a compreensão da reconstrução das relações sociais, de forma a romper com a ideia de que a brincadeira é algo natural, portanto espontânea.

Ao contrário, a teoria histórico-cultural defende que é preciso que a brincadeira promova o desenvolvimento psíquico e da personalidade do pré-escolar, e que esse processo é historicamente construído pela ação educativa. Elkonin

(1987b; 2009) salienta que é por meio do jogo que a criança desenvolve os processos psíquicos do pensamento, da imaginação, do aprimoramento da linguagem, entre outras formas evoluídas de comportamento.

[...] o jogo constitui uma escola de atividade em que se submete a necessidade não como algo imposto de fora, mas que responde a própria iniciativa da criança, como algo desejado. O jogo, [...] por sua estrutura psicológica é o protótipo da futura atividade séria. (ELKONIN, 1987, p. 100).

A princípio, antes de frequentar a escola de Educação Infantil, a criança pequena tem como referência apenas a orientação familiar, cujos ensinamentos são transmitidos por tradição, centrados na educação, alimentação e higiene. Ao adentrar o universo da educação escolar, adverte Leontiev (2016), o desenvolvimento da criança passa a ser guiado conscientemente pela ação organizada do professor, que desencadeia os processos evolutivos do período da infância, começando a se reconhecer como membro da sociedade.

Elkonin (1987b, 2009) salienta que os conteúdos escolares e suas atividades realizadas na educação da criança possuem um estreito laço entre si, e que somados influem em seu desenvolvimento geral. Contudo, de forma limitada, pois é no jogo de papéis que, preferencialmente, ocorrem as maiores e as mais decisivas conquistas psíquicas e de formação da personalidade infantil, não de forma isolada, mas em um todo.

O jogo não só incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, mas o eleva a um nível superior, transmite um caráter consciente e generalizado. Através do jogo, o mundo e as relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis as crianças em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto [...] Assim, pois, temos estabelecido que a criança, assumindo o papel de algum adulto, assume com ele o cumprimento de determinadas funções e normas sociais, inerentes a pessoa dada como representante de uma determinada profissão (ELKONIN, 1987b, p. 93).

A esse respeito, Martins (2006) esclarece ainda, que:

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas [...] as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas (p.39).

É essa atividade que mais desenvolve o psiquismo da criança durante o período pré-escolar, que a ajuda a resolver a contradição “de querer, mas não

poder”. Se não é possível dirigir um carro de verdade, a criança resolve essa contradição, dirigindo um de brinquedo imaginário.

Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (LEONTIEV, 2016, p.120).

Fica claro, nesse sentido, que além de operar com os objetos humanos, interessa à criança atuar como o adulto a partir dos elementos da realidade social por ela captado. Esse conteúdo humano penetrado pela criança na atividade dos adultos revela, em última instância, as vivências estabelecidas, podendo ser superficiais, centradas apenas nos objetos com que operam (tanto naturais como produzidos pelo homem) ou nas atitudes entre as pessoas (relacionais ou de trabalho), sendo significativas ou não. Sua natureza é, portanto, social.

No ápice desse desenvolvimento, emoções e intelecto caminham lado a lado. A criança é capaz de colocar-se objetivamente na posição do adulto e ainda ser fiel ao papel, ou seja, possui consciência de sua posição infantil ao passo que almeja realizar o que o adulto realiza. Ao viver o papel, a criança é ao mesmo tempo ela e outra pessoa. Para Martins (2006), essa consciência da atividade “[...] engendra um conjunto de processos pelos quais o indivíduo adquire existência psicológica. É no interior de tais processos que a personalidade se desenvolve” (p. 27), mas depende sempre da tutela do parceiro mais experiente para que seja educado.

A capacidade de dominar seus impulsos, atuando no papel conforme a postura do adulto e atribuindo sentido aos objetos que opera, exige da criança um descentramento constante. Isso representa um sumo valor para o desenvolvimento intelectual, pois muda radicalmente a posição que ocupa em seu mundo circundante, projetando seu pensamento a um nível mais elevado.

A criança controla com dificuldade suas próprias ações, mas controla de maneira relativamente mais fácil, quando elas estão, por assim dizer, colocadas sob a forma de ações de uma outra pessoa.(ELKONIN, 1987b, p. 99).

Marcolino, Barros e Mello (2014) sintetizam as conquistas do jogo de papéis da seguinte forma:

[...] nos papéis representados pelas crianças estão contidas regras de conduta e de relacionamento social. Como no jogo o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme

normas de conduta. A criança percebe traços específicos das condutas, individualiza-os no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais (p.102).

É nessa assimilação do mundo que consiste o desenvolvimento psíquico da criança, tendo como forma clássica os jogos de papéis. É por meio destes jogos que o conteúdo humano fundido nos modos de operar com os objetos da cultura e da ciência é transmitido e perpetuado na experiência sintetizada das gerações passadas. Nessa trama histórica e social, espera-se que a criança, como destinatária do legado cultural, possa um dia não apenas reproduzir o mundo, como também, transformá-lo, como bem afirmou Gorki, citado por Leontiev (2016).

Porém, esse processo exige mediação educativa, que para a perspectiva da psicologia histórico cultural e pedagogia histórico crítica, trata de selecionar o conteúdo e a forma organizativa da aprendizagem, colocando como tarefa irrefragável do professor da infância a necessidade de promover o aprimoramento do jogo de papéis, tornando-o mais complexo, favorecendo que a criança se aproprie de novos signos culturais, e assim, possa promover os processos funcionais superiores responsáveis pelo desenvolvimento. Pasqualini (2016a) assim descreve em relação ao jogo:

[...] é necessário que essa atividade ganhe complexidade em termos de estrutura e conteúdo ao longo dos anos pré-escolares. Para tanto cabe aos professores a organização da brincadeira infantil e o enriquecimento do seu conteúdo [...] (p. 134).

É o ensino intencionalmente organizado que promove a internalização das experiências culturais humanas. Ou seja, o encontro entre as necessidades educativas da criança (que se apoia na brincadeira) com os propósitos de um conhecimento que promova os saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento pleno. Trata-se de promover que o jogo de papéis se torne, de fato, a atividade guia do desenvolvimento psíquico do pré-escolar.

3.6 A organização do jogo de papéis no espaço escolar

Com os estudos realizados até o momento, percebe-se que o essencial no jogo é a atitude da criança na representação do papel, visto ser nele que se expressa a internalização da criança acerca da experiência cultural humana, o conteúdo social que se tornou inteligível e generalizado na brincadeira. Explicita

Elkonin (1987b; 2009) que o papel é a unidade central do jogo, não apenas porque representa uma evolução em sua estrutura, mas principalmente porque reflete os avanços obtidos pela criança no desenvolvimento psíquico, pois:

O jogo não só incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, mas o eleva a um nível superior, transmite um caráter consciente e generalizado. Através do jogo, o mundo e as relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis as crianças em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto [...] (ELKONIN, 1987, p.93)

Do ponto de vista educacional, reitera a urgência de um ensino intencional e organizado para a escola da infância, de modo que a criança, conduzida pela forma mais adequada de aprender e se desenvolver, marcada pelo jogo de papéis, tenha condições de expressar ao máximo as possibilidades humanas apropriadas por ela, refletindo as relações sociais e modelando sua própria personalidade. Para tanto, os estudos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica apontam que estas conquistas somente serão possíveis mediante as diversas experiências as quais a criança estiver exposta. Porém, não se trata de uma exposição meramente contemplativa, é preciso que a criança internalize essas experiências.

Foi Vigotski (2009) quem defendeu a importância das experiências como matéria prima para a imaginação da criança. “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados na realidade e presentes na experiência anterior [...]” (p. 20). A este respeito também adverte Elkonin:

A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não pode levar o jogo a cabo. Simultaneamente, ao adotar a postura de um personagem no jogo e ao assumir um papel determinado, a criança vê-se forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica. Assim, a criança pode saber ainda antes do jogo que a cozinheira prepara a comida, e a educadora dá de comer as crianças, mas só quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora tanto com as crianças quanto com a cozinheira, de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas. (2009, p. 302).

Por essa análise, é preciso que se estabeleça uma mediação intencional do professor em relação às variadas experiências de seus alunos, pois não basta à criança saber o que a cozinheira faz, é preciso saber como ela faz, porque faz, quais relações estão envolvidas. Todos esses conhecimentos são mobilizados na representação do papel e só terão conteúdo para argumentar na medida em que

forem trazidos à tona no processo educativo e resulte na transformação qualitativa do próprio jogo.

Brincar na escola é algo que exige uma atenção especial do professor. A nosso ver, particularmente na escola de período integral, em que a criança passa cerca de 10 horas do seu dia sob a custódia desta instituição. O professor deverá favorecer o contato com novas experiências que extrapolem os limites do espaço familiar. Como defende Pasqualini (2016) “[...] A tarefa da escola é justamente possibilitar o acesso da criança àquilo que não pertence à esfera do cotidiano” (p.35). É mediar a relação da criança para além de sua esfera restrita, levando-a à inserção ativa com a realidade do mundo que a cerca.

Desse modo, tendo por base a superioridade do ensino escolar, somada à prática do pesquisador frente às experiências ligadas ao jogo de papéis, permitem-nos sinalizar caminhos possíveis de intervenção no conteúdo dessa atividade, tendo a Pedagogia Histórico Crítica como inspiração.

Assim, de forma elementar, ousamos pensar na possibilidade do movimento do conhecimento que busque aprimorar o jogo de papéis, refletindo como orientador do trabalho pedagógico na Educação Infantil o método proposto por Saviani (2005), que articula cinco passos entre si, quais sejam: *prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse* e o *retorno à prática social*. Contudo, advertem Teixeira e Agudo (2016) que é necessário entender que a pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que não pode ser relacionada apenas a passos metodológicos que guiam a prática do professor. Por ser um método de base filosófica marxista, não se limita a instrumentos, técnicas e procedimentos que seguem os princípios da lógica formal, antes é preciso compreender sua relação dinâmica e dialética entre ensino e aprendizagem, mediados pelo professor na busca de produzir avanços nos processos psíquicos da criança, que extrapolem os limites do aparente imediato.

Adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como método de trabalho exige que o professor aprofunde seus estudos quanto aos domínios teórico-práticos que o orientam, tanto em relação à compreensão do método, como ao conteúdo a ser transmitido. “[...] é importante compreender o método pedagógico como unidade entre a teoria e a prática, entre conteúdo e a forma do processo de ensino e aprendizagem” (TEIXEIRA e AGUDO, 2016, p.149).

Esse movimento requer pensar a criança como pertencente a uma sociedade repleta de contradições e compreendê-la em suas condições concretas de existência, que está diretamente relacionada à sua prática social inicial, assim como o próprio professor. Este deverá instigar o aluno, levando-o a problematizar e compreender o mundo e suas relações de outra forma, para além dos contextos cotidianos. Essa é uma tarefa desafiadora para ambos, na busca de superar a visão existente, muitas vezes caótica, para uma compreensão mais sintetizada das elaborações humanas.

Teixeira e Agudo (2016) salientam a necessidade de conceber o aluno como um sujeito em desenvolvimento, que se transforma a partir das mediações de conhecimentos organizadas pelo professor que modificam qualitativamente sua formação. Trata-se de um trabalho pedagógico com compromisso político, rumo a uma prática social transformadora que vise à humanização da criança.

Empregar os passos da Pedagogia Histórico-Crítica requer análise de que, embora sejam distintos e que não exista uma correspondência linear entre eles, estão organicamente relacionados e refletem a totalidade do processo ensino-aprendizagem, conforme defende Martins (2013). Desse modo, traçaremos um percurso reflexivo e orientador da prática pedagógica do professor da educação infantil, como possibilidades para a articulação do conhecimento no ambiente escolar. Trata-se de um caminho didático, sem a pretensão de esgotar sua complexidade.

Deliberamos pensar que em relação à ampliação do repertório do jogo de papéis, o ponto de partida do trabalho pedagógico, marcado pela prática social inicial, se impõe tanto ao professor como à criança, agentes sociais distintos, segundo afirma Saviani (2005). A princípio, a compreensão do professor é denominada de “síntese precária”, pois ao mesmo tempo em que se pressupõe o domínio do conhecimento a ser transmitido, desconhece a realidade e os saberes de seus alunos. Estes, por sua vez, apresentam uma compreensão “sincrética²²” do ponto de partida, pois desconhecem a articulação pedagógica de suas experiências sociais com o ensino escolar, ou seja, dependem da qualidade do trabalho educativo que será realizado. Martins (2003) entende esse momento da seguinte forma:

²² De natureza extraescolar que não podem ser confundidos com o nível de desenvolvimento real, mas somente aqueles que se formam na tensão problematizadora da atividade que colocam o pensamento em curso, segundo afirma Martins (2013).

[...] Pensamos que, em tela, está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno, em sua concretude, isto é, como síntese de múltiplas determinações, e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas (p. 290).

Assim, conjecturamos a prática social inicial como referência para o ensino na educação infantil, tendo em vista que a criança está se apropriando dos modelos de relações humanas na atividade do jogo de papéis, e neste contexto da prática social é que residem os principais problemas identificados pelo professor, os quais se busca resolver. Dessa forma, trabalhar a mediação desses modelos, para além de estereótipos sociais, é que se problematiza toda a análise dessa prática social.

É a partir do conjunto de informações e variáveis percebido na prática da brincadeira (como brincam, quais são seus interesses, que elementos se encontram à disposição, que relações estabelecem, entre outros) que deverão ser mediados pelo professor para que haja a apropriação das objetivações humano-genéricas que precisam ser garantidas para o aprimoramento do jogo em todo seu percurso.

Assim, é interessante provocar a discussão de como se organizam as relações sociais, quais são os modelos, princípios, normas e sentidos inerentes ao contexto dessa sociedade. A criança está começando a perceber e precisa compreender todos esses elementos para que avance em seu desenvolvimento, tendo o papel como sinalizador de mudanças.

Como compromisso ético e político, a reflexão do professor deve pautar-se nas seguintes questões: Que criança pretende formar para que se concretize um dia sua máxima humanização? Que projeto de sociedade deseja construir? Essa conquista se baseia no trabalho realizado desde a educação infantil. O ensino requer trazer à tona aspectos não observados pela criança, a fim de desvelar a realidade por meio das problematizações, do movimento (ainda que embrionário), do pensamento, sem o qual os momentos ou passos da Pedagogia Histórico-Crítica tornam-se esvaziados de sentido.

Seguindo esse propósito, as condições objetivas do grupo são de suma importância ao processo educativo. Desse modo, é relevante conhecer a comunidade que a qual as crianças pertencem, o tempo de permanência na escola, as oportunidades de lazer e cultura, entre outras variáveis que interferem nas apropriações ou não de conteúdos e experiências culturais que poderão suscitar temas para brincadeiras, propiciando condições para que o jogo se desenvolva com

mais argumentos. É na tensão dessas variáveis que se problematiza as possibilidades de atuação educativa.

O repertório é condição imprescindível para a protagonização do personagem no jogo, pois quanto mais conhecimento a criança tiver, mais variado e rico se torna o papel. Barros, Marcolino e Mello (2014, p. 101) salientam que,

Como são variadas as esferas da atividade humana e os tipos de relacionamento entre as pessoas, também são variados os temas e conteúdos das brincadeiras. Os temas do jogo são a reconstituição de aspectos da vida social, como brincar de casinha, médico ou escola, e demonstram o conhecimento da criança a cerca da realidade social. O conteúdo é o aspecto característico central do jogo; ele reflete a inserção da criança na atividade humana e nas relações que se dão por meio dela, preenche e dá vida ao papel na brincadeira.

Logo, se a criança brinca sempre com os mesmos temas, torna-se pouco desenvolvvente, pois não acrescenta desafios novos ao papel. A experiência demonstra que, ao se deparar rotineiramente com as mesmas situações, os mesmos brinquedos, objetos e locais, bem como, e principalmente, a falta de conhecimento sobre as variadas esferas da atividade humana, ligadas às produções culturais, relacionais ou laborais do mundo adulto, dificilmente a criança a trará para o seu jogo, tornando-o desgastado e repetitivo.

Trata-se de uma atividade focada no nível real de desenvolvimento - *NDR*, conforme conceitua Vigotski (1984; 2001). Ou seja, tarefa que a criança desenvolve com independência, já consolidada a nível psíquico. Ao contrário, o ensino deve incidir sobre o desenvolvimento que está na iminência de ocorrer, ou seja, na *zona de desenvolvimento próximo* – *ZDP*. Nesse sentido é que a criança, principalmente a que permanece vários anos de sua infância em período integral na escola de educação infantil, merece um olhar mais atento do professor na busca de suprir as possíveis lacunas de experiências que extrapolem os limites de sua cotidianidade.

É preciso que as políticas públicas e principalmente a prática pedagógica estejam politicamente compromissadas em efetivar um projeto de sociedade contra hegemônico, que propiciem e instrumentalizem de forma teórica e prática a ampliação do repertório da criança dentro das possibilidades objetivas de seu sistema de ensino.

Desse modo, o jogo poderá ser enriquecido, favorecendo que a criança conheça o bairro e as diferentes atividades comerciais que circundam a escola: salões de beleza, postos de saúde, supermercados, farmácias, entre outros. Visite

pontos turísticos e culturais da cidade como museus, bibliotecas, zoológicos etc. Tenha acesso a teatro, bandas, orquestras, entre outros, por meio de parcerias com os demais órgãos públicos. Essas ações constituem procedimentos básicos, porém fundamentais para reelaboração do repertório, quando organizadas com intencionalidade pedagógica.

É oportuno salientar, como evidenciou Elkonin (2009), que é função da escola incluir no trabalho pedagógico, aproveitando o vasto interesse das crianças pelos fenômenos naturais e da sociedade, atividades elementares dos afazeres laborais dos adultos concatenadas às atividades construtivas com diversos materiais, despertando as formas de atividades criativas por meio de recortes, colagens, desenho, modelagem, etc. Que a criança possa participar de diversas formas de atividades estéticas, como a dança, o teatro, o canto, a literatura e a música. Possibilitar a elas as primeiras aproximações com os conceitos e formas das noções matemáticas, além de iniciar nos rudimentos da leitura e da escrita, por meio dos contos, rimas, poemas, entre outros. Estes conteúdos despertam o interesse das crianças e ampliam sobremaneira seu conhecimento acerca das produções humanas.

A teoria nos apresenta que todos esses elementos, para além do valor em si mesmo, como conteúdo humano historicamente acumulado e que se caracterizam como linhas acessórias no período pré-escolar, funcionam como repertórios e conteúdos que tornam mais rico o argumento no jogo de papéis, o qual incide em alto grau no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade infantil.

Salienta também Elkonin (2009) que, brincar isolado ou apenas no ambiente familiar tem seu valor, mas é na instituição escolar, envolvendo-se coletivamente no jogo sob o olhar intencional do professor, que este atinge sua máxima expressão, realizando a necessária *catarse* expressa no jogo qualitativamente elaborado. Salientam Teixeira e Agudo (2016) que, “A *catarse* possui gradações e diferenciações representando a mudança qualitativa na direção de uma relação consciente com o gênero humano” (p. 149). No caso da criança pré-escolar, essa relação consciente se expressa no papel interpretado que ganha complexidade.

Porém, não se trata da forma didática do jogo para ensinar determinado conteúdo, visto ser essa visão limitada, como assinala Vigotski (2008), isto:

[...] significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua

atividade, isto é, seus impulsos afetivos. A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira a intelectualização desse problema [...] o desconhecimento das necessidades da criança (p.24).

O que deve estar em primeiro plano são as relações humanas em suas mais ricas manifestações. A importância do jogo de papéis se dá por motivações e necessidades advindas dos conflitos das crianças em satisfazer seus desejos irrealizáveis no momento, o que demonstra um grande apelo afetivo. Neste sentido a práxis educativa sobre as necessidades emergentes na brincadeira é de extrema importância para o planejamento de intervenções que visem implementar o conteúdo do papel no jogo.

É no exercício constante de retornar a prática social, problematizando-a e captando as conquistas consolidadas pelas crianças, bem como atuando nas demandas de novas carências, em um processo contínuo de instrumentalização do conhecimento, que a criança se aproxima cada vez mais da síntese. O jogo qualitativamente modificado revela a reelaboração catártica, resultante da articulação dos diferentes momentos que coexistem atrelados no processo ensino aprendizagem, no qual o professor, mobilizando a compreensão da criança para novos conteúdos, promove a transformação da prática social.

No entanto, rotineiramente, tem-se observado que o espaço organizado para que ocorra o jogo de papéis na escola é delimitado, quando com sorte, a um dia semanal, ao passo que deveria ocupar um lugar privilegiado na organização do ensino infantil. Entende-se, conforme salienta Leontiev (2016), que o jogo não é a atividade na qual a criança permanece a maior parte do tempo, porém, é a mais desenvolvvente. Dessa forma, se justifica ampliar os momentos dedicados a essa atividade, lançando mão de ambientes que extrapolem a sala de aula, ou a “casa da boneca²³”, para que o jogo possa ocorrer também no parque, na área livre, nos momentos de modelagem, de construções com toquinhos entre outros.

É necessário ao professor conhecer os nexos fundamentais entre o jogo e o desenvolvimento da criança, pois assim poderá perceber a imensa riqueza que encerra em seu comportamento de modo geral. Duarte (2006) adverte que é preciso compreender a natureza psicológica do jogo para melhor intervir conscientemente e utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar.

²³ Geralmente um local organizado com brinquedos e móveis para que ocorra a brincadeira de “faz de conta”.

3.7 Possibilidades de intervenção no jogo de papéis: articulação entre conteúdo-forma-destinatário

O presente trabalho defende que ampliação do tema é algo a ser realizado. Quanto mais vivências a criança tiver acerca do homem e suas relações sociais, mais suscitará argumentos para jogar e novos temas surgirão saturados de conteúdo humano, fato que pode ser comprovado de forma positiva durante a experiência da pesquisadora na atuação como professora da educação infantil, formadora dessa temática e posteriormente como supervisora desse segmento. Trajetória esta que permitiu perceber, pela atitude da criança, a marcante diferença que se reflete no jogo de papéis quando o educador se preocupa em torná-lo mais rico e envolvente. Nesse sentido, identificamos e sinalizamos duas formas de intervenção no jogo, sendo: indireta – nos espaços e materiais disponibilizados, ou direta – no conteúdo do jogo.

Entendemos que indiretamente a intervenção se dá quando o professor organiza os espaços e ambientes, onde os brinquedos e objetos suscitem temas para o jogo, procurando organizar cenários, “cantinhos” com diferentes possibilidades e acessíveis às crianças, acomodando os materiais em caixas por eixos temáticos (“médico”, “manicure”, “oficina”, etc.). É desejável também incluir “objetos de largo alcance” ou brinquedos polifuncionais (LEONTIEV, 2016), providenciando à criança o acesso a sucatas, fantasias, tecidos, etc., o que instiga o desenvolvimento de sua imaginação. Ainda, a utilização de espelhos é fundamental no trabalho com a imagem, auxiliando na formação da identidade, pois apreciam ver-se fantasiadas, maquiadas, enfim, contemplar-se no papel do outro.

Defende o autor, e também Elkonin (1987; 2009), que a criança, como resposta de seus avanços psíquicos e da evolução do jogo, aprimora o caráter das ações assumidas no papel, mudando a capacidade de sintetizar e empregar as substituições de objetos por gestos de comunicação: “dirigindo” um carro imaginário com gestos, de posse de uma caixa de papelão, um pedaço de tecido se transforma em capa, vestido, bebê, cabana e tantos outros, a serviço da imaginação e do jogo logicamente organizado. Esses elementos desempenham uma função simbólica muito importante, no sentido de dirigir a ação da criança, ativar sua curiosidade e criação.

Tal dinâmica envolve trocas de ideias, conversas e movimentos que exercitam a autonomia e expressão da criança, fato que não coaduna com uma visão de “ordem” e disciplina pautada no silêncio.

Atuando diretamente, pensando na ampliação do conteúdo, ou seja, no conhecimento que precisa ser apropriado pela criança, a intervenção do professor poderá ser vista como a proposição de um tema²⁴, por exemplo “Que tal brincarmos de circo?”. Exige-se, daí, um contato prévio com essa realidade, seja participando com a turma em um espetáculo, por meio de visita ao circo, entrevistas com artistas, filmes, fotos, documentários, entre outros, que possam alimentar o interesse e o conhecimento da realidade por parte da criança pela temática de modo a saturar o papel.

Nessa toada, o professor poderá ou não participar como um personagem, distribuir papéis, ajudar a montar cenários e principalmente propor ações que levem ao conhecimento mais amplo do circo, o trabalho de cada artista e funcionários, o público, entre outros. Pois como salienta Elkonin (2009), são as ideias que as crianças têm da realidade que enriquecem o jogo, quanto mais conhecimento tiver sobre o tema a ser desenvolvido, mais atuará de forma produtiva, incidindo diretamente em sua imaginação, linguagem, pensamento e nas demais funções psíquicas superiores, que são mobilizadas no cumprimento do papel. É o conhecimento adquirido pela criança sobre o mundo e suas relações que muda sua atuação na interpretação do papel, tornando o jogo mais complexo.

Importante destacar, no entanto, que a intervenção direta não é pretexto para interromper o jogo da criança, pois é ela quem deve estar em atividade. O trabalho do professor é buscar elementos culturais que servirão de repertórios para novos enredos, atuando como um observador atento, que observa o jogo e o amplia, em um processo constante.

Ao perceber que a criança tem dificuldade de brincar coletivamente, o professor traça estratégias que envolvam a distribuição de papéis, motivando-a, frente a uma temática, a ocupar posições diferentes. Por exemplo: em uma temática de “salão de beleza”, depois de exploradas todas as possíveis ações e possibilidades que ocorrem nesse contexto, pode encorajar as crianças a distribuir

²⁴Por se tratar de possibilidades postas às crianças frente à ampliação do conteúdo a ser representado no papel, a criança poderá ou não trazer esse repertório para o jogo. Assim, a propositura de um tema poderá ser entendida também como intervenção indireta, a depender da análise que se faz do jogo.

funções. Da mesma forma precisa atentar aos sinais de comportamentos de dominação ou discriminação, intervindo com novas propositivas na inversão de papéis.

O profissional atento desconstrói a ideia de brinquedos separados por sexo (menina X menino) para uma vertente menos sexista e mais integradora, tendo em vista o apelo da inclusão social, do respeito à diversidade, das questões de gênero, da luta das mulheres por maior reconhecimento e tantos outros valores em defesa dos direitos humanos, que necessitam ser reconfigurados junto aos papéis sociais e trazidos à tona no trabalho realizado pela educação infantil, conforme enfatizam o Plano Municipal da Educação – PME (2016) e Pasqualini e Tshako (2016).

Desse modo, salienta Elkonin (1987b), é necessário direcionar a atenção das crianças para aspectos da realidade que não estão suficientemente estabelecidos, pensar em valores que devem ser despertados, bem como aspectos que devem ser suprimidos, excluindo do jogo de papéis, sutilmente, tudo o que tenha uma influência educativa negativa, como por exemplo o preconceito, a homofobia, o machismo, entre outros.

Temos como exemplo a prática de uma professora²⁵ que notou, durante o jogo, que as meninas só brincavam com práticas de maternagem e objetos que remetesse a afazeres domésticos, ao passo que os meninos, ao contrário, brincavam de carrinhos, oficinas, construções e nem ousavam “misturar as coisas”. Entendendo que a situação era muito além de uma simples inclinação afetiva por um determinado tema, e que envolvia, muito mais, padrões impostos sobre as diferenças de sexo, ou seja, uma heteronormatividade. Assim, a professora passou a trabalhar as questões relacionadas às profissões e às responsabilidades entre homem e mulher. Pôs-se a questionar sobre os cuidados com os filhos, a organização da casa, o preparo dos alimentos, etc., bem como profissões que envolvessem a participação de mulheres e sua importância social, entre outras intervenções com livros, jornais, entrevistas, a fim de desconstruir a ideia de segregação em busca da unidade, enfatizando a igualdade entre os sexos do ponto de vista dos direitos e deveres. Após este trabalho, sinteticamente mencionado, a professora constatou mudanças importantes no comportamento durante o jogo,

²⁵Atividade desenvolvida com uma turma de Infantil-IV (crianças com 4 anos aproximadamente), em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI do município da pesquisa, cujo a intervenção ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2017.

notando maior entrosamento entre as crianças e a participação em brincadeiras que antes eram rejeitadas.

Outra experiência interessante foi de uma professora²⁶ que, ao perceber o preconceito com os cabelos de uma criança negra no jogo de cabeleireira, convidou a mãe desta criança para falar sobre penteados afro. Esta mãe ofereceu-se para pentear as crianças que quisessem com tranças coloridas. Todas as crianças quiseram se pentear. Ainda como parte desse trabalho, foi enviado convite também às demais mães, informando que no dia seguinte haveria para elas a mesma atividade. Muitas mães interessadas apareceram incentivadas pelas crianças que não quiseram desmanchar o penteado. As crianças começaram a apreciar as belezas do cabelo afro, tornando-se elemento fundamental contra o preconceito e a ampliação das possibilidades no jogo de cabeleireira. Dessa forma, o lugar que a criança afro tinha no grupo mudou completamente.

Ainda no propósito de balizar as contradições, é interessante que o professor, esporadicamente, distribua os papéis entre as crianças para que haja uniformidade. Essa atitude é fundamental para que as crianças menos ativas parem de cumprir apenas papéis secundários e passem a ocupar papéis principais. Da mesma forma, estimular as que sempre estão nos papéis principais a participarem também de funções menos importantes no jogo, favorecendo a capacidade de se colocar na posição do outro. “Os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais” (DUARTE, 2006, p. 90). Assim, quanto mais forem pautadas em condutas éticas de exemplos de cidadania, cooperação e solidariedade, mais significativas serão para a formação da personalidade.

Cabe ao professor estar atento aos papéis e às relações de poder e ética que se estabelecem na sociedade contemporânea, motivando propostas mais coerentes com a necessidade de formar pessoas que possam transformar a realidade alienada, gerada pelas relações sociais modeladas pelo capitalismo. É preciso intervir de forma consciente na brincadeira da criança, conforme assevera Duarte (2006), pois, “[...] deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduzirá espontaneamente a alienação” (p.93).

²⁶ Atividade desenvolvida com uma turma de Infantil-V (crianças com aproximadamente 5anos), durante o primeiro semestre de 2015, em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI do município da pesquisa.

Desse modo, os comportamentos antissociais observados no jogo devem ser combatidos indiretamente em outros momentos, para que este não se desfaça (na roda de conversa, em outras propostas, com uma boa literatura ou vídeo). É interessante também que o professor, sempre que possível, assuma um papel, modele as relações, participando da brincadeira, e sinalize formas mais valorosas de comportamento humano, pois no entender de Duarte (2006), “[...] o professor deve agir de forma a dar exemplo para seus alunos, isto é, sua atitude tem um caráter público e nessa atitude revela-se algo de sua personalidade” (idem, p.92), o que acaba por motivar o aluno em seus exemplos, dada a grande importância afetiva da figura do adulto na brincadeira.

O jogo traz em sua estrutura a reflexão das relações sociais representadas no desenvolvimento do conteúdo humano protagonizado em suas diferentes fases, reafirmando ainda que não é livre e espontâneo, como acreditou a psicologia naturalista. Antes, toda conduta da criança é sujeitada ao processo de reprodução-criação das regras do papel social que assume, surgindo e se desenvolvendo nas condições concretas de sua existência.

Enfim, o professor precisa articular a tríade conteúdo-forma-destinatário defendida por Martins (2013; 2016), entendendo o conteúdo como os conhecimentos culturalmente disponíveis que precisam ser apropriados pelo destinatário e sujeito do processo de ensino aprendizagem (a criança), tendo sua forma clássica no jogo de papéis, por ser o meio mais adequado para alcançar o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da criança pré-escolar.

Martins defende (2013, p. 297) que “[...] a tríade [...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. Dessa forma, a Educação Infantil como primeira etapa da educação formal da criança, não deve prescindir de tal organização do ensino, com vistas a garantir as bases para o futuro pensamento teórico.

Como síntese desse capítulo, ressalta-se a natureza sócio-histórica do jogo de papéis, bem como a importância da intervenção do professor em relação ao conteúdo humano-genérico que carece de apropriação pela criança a fim de ampliar seus conhecimentos e refletir no desempenho do papel. Desse modo, à medida que o jogo evolui, promove as conquistas psíquicas necessárias ao pré-escolar,

impulsionando os processos funcionais superiores na busca por aprendizagens futuras, rumo à atividade de estudo.

As discussões teóricas aqui realizadas têm o intuito de balizar a investigação empírica do próximo capítulo, quando se pormenorizará o trabalho sobre o jogo de papéis no município da pesquisa, assunto que merece ser amplamente explorado nos campos teórico-acadêmico e escolar.

4 A METODOLOGIA

Este capítulo versará sobre uma aproximação aos princípios teórico-metodológicos da *Psicologia Histórico-Cultural* fundamentada no *materialismo histórico dialético*, como aporte para a análise teórica dos dados coletados na investigação empírica, a partir de um curso de formação continuada de professores da Educação Infantil. Com base na realidade do referente empírico, pretende-se ir além da aparência fenomênica, explicitando os resultados dos conhecimentos produzidos no plano ideal acerca da importância da intervenção na atividade do jogo de papéis, enquanto fonte de desenvolvimento e humanização da criança do período pré-escolar. Para tanto, adotou-se como procedimento de investigação a técnica de análise documental.

4.1. Uma aproximação da teoria histórico-cultural como concepção e método

Para melhor compreender a natureza e a importância da intervenção no jogo de papéis e a sua representação nas escolas de Educação Infantil do município, realizou-se estratégias para estabelecer um recorte da realidade, sem perder de vista sua totalidade. Essa busca tem como princípio a dialética do *singular-particular-universal*, como bem enfatizam Martins (2007) e Oliveira (2005), levando em conta a situação concreta que demarca o objeto da pesquisa. Trata-se do movimento de analisar o todo, decompondo-o em unidades sem que estas percam as propriedades originais, conforme tratou Vigotski (1995) em seu capítulo destinado ao método de investigação das Obras Escogidas III. Assinala o autor:

Para o pensamento dialético, não é nada novo a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma das partes isoladas, sendo que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem reduzir-se a um simples agrupamento de qualidades particulares (VYGOTSKI, 1995, p.121).

Esse entendimento herdado dos pressupostos marxianos dá ao autor a apreensão do real, ou seja, a ascensão do abstrato ao concreto a partir do “método inverso²⁷”, pelo qual só é possível analisar um dado objeto em suas inter-relações com o todo (o concreto), por meio do conhecimento teórico do objeto.

²⁷ “Estudo da essência de determinado fenômeno por meio de sua forma mais desenvolvida” (ASBAHR, 2011, p. 106).

[...] é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa (NETTO, 2011, p. 21).

Assim, o olhar para o objeto de estudo como um todo ocorreu com o exame da prática recorrente a partir do relato do próprio professor, articulando-os com o plano teórico, que orienta o que fazer em relação a atividade do jogo de papéis, investigando as informações que revelam e explicam as práticas concretas do professor de educação infantil.

Desse modo, os dados obtidos deverão sistematizar a importância da intervenção do professor no conteúdo do jogo, qual seja, as relações humanas, como princípio e fim para a organização dessa atividade que se configura como principal nesse momento do desenvolvimento da criança pré-escolar.

Em última instância, retoma-se o objetivo desse estudo, que é investigar e discutir a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da criança pré-escolar, e o papel da intervenção do professor para promover esse processo.

Com base em Martins (2007) e Oliveira (2005), pretende-se analisar, como resultado da pesquisa empírica, a realidade recorrente das experiências exitosas ou suas possíveis contradições para nelas intervir, pois, a perspectiva histórico-cultural traz como enfoque a importância da prática social como critério de verdade, em que o fenômeno só pode ser compreendido à luz do pensamento teórico e revelado em consonância ao processo histórico e universal. Pautou-se na unidade teórico-prática, dialeticamente imbricada, como caminho para entender e possibilitar a transformação da realidade, promovendo assim, a necessária ascensão do *abstrato* ao *concreto* que culmina na consolidação do *concreto pensado*, pois já não se dá de forma caótica como no princípio, mas se revela em sua totalidade.

O materialismo histórico se mostra como um instrumento lógico de interpretação da realidade, uma vez que contempla a lógica dialética apontando um caminho para a interpretação da pesquisa. “[...] a descoberta das tensões na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2007b, p.10).

Esta lógica dialética não nega a lógica formal, antes, a supera por incorporação, já que compreende a unidade indissolúvel dos opostos para a compreensão do oculto.

[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (idem, p. 12).

Neste sentido a lógica formal se compõe como parte da lógica dialética para busca dos resultados, por meio do seguinte percurso:

[...] parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, a complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento (idem, p. 15).

Portanto, a epistemologia marxiana adota como caminho teórico-metodológico a perspectiva histórico dialético, que exige compreender as relações humanas dentro do contexto da historicidade, como forma de revelar sua totalidade, captando a relação dialética entre o singular-particular-universal, pois como salienta Oliveira (2001, p. 4) “[...] é preciso considerar que todo esse processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)”. Na tensão dessas relações se busca um olhar atento para a prática recorrente do jogo de papéis, que amparado pela teoria possibilite uma reflexão que motive a práxis transformadora dessa atividade.

A teoria revela aquilo que não percebemos por meio do contato empírico e imediato com a aparência dos fenômenos. Ela nos permite compreender a essência dos fenômenos que nos cercam, ou seja, as relações dinâmico-causais que os determinam, sua gênese (origem) e desenvolvimento (PASQUALINI, 2016, p.33)

É pautado no conhecimento das formas mais elaboradas do jogo de papéis que se realizará todo processo de análise das representações empíricas dessa pesquisa, tendo como pressuposto que o jogo de papéis, enquanto atividade principal, reflete a qualidade das intervenções (mediações) realizadas na prática educativa da criança pré-escolar de 4 a 5 anos.

Assim, no próximo tópico, as informações obtidas a partir dos dados da empiria serão examinadas e categorizadas de forma a responder às indagações realizadas no estudo, quais sejam: Qual a natureza e importância do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil? Quais possibilidades de intervenções se apresentam em relação a essa atividade?

Cabe destacar que para essa teoria, a busca pela verdade se revela na prática social, levando em conta o contexto histórico como variável de julgamento.

O materialismo dialético, sustenta como Critério de Verdade a Prática Social. Ele afirma que a prática social é critério decisivo para conhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo conhecimento e no propósito final do mesmo (TRIVIÑOS, 1987, p. 27).

Outrossim, será apresentado o percurso da apreensão dos elementos da realidade investigada, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, bem como as estratégias de organização das informações que versarão sobre a análise documental acerca do trabalho desenvolvido pelos professores em relação ao jogo de papéis e seus resultados.

4.2 A apreensão dos dados da pesquisa e seus sujeitos

Após a revisão da literatura, surgiu a necessidade de eleger e organizar os sujeitos da pesquisa empírica e os instrumentos que favorecessem a coleta de informações a fim de elucidar as inquietações desse estudo. Tendo claro que os sujeitos seriam os professores de educação Infantil, que lecionam para turmas do período pré-escolar, o próximo passo foi eleger o instrumento de coleta de dados e delimitar o campo de atuação, a amostra.

Nesse sentido, vários instrumentos foram aventados para o cumprimento da tarefa, como distribuição de questionários; entrevistas; grupos focais, entre outros. Porém, devido a fatores como disponibilidade de participação, exposição excessiva dos envolvidos, dificuldades de adequar horários com os professores e, principalmente, a escassez de tempo do pesquisador, optou-se por um instrumento que pudesse ser mais flexível e manter a eficácia.

Desse modo, os dados empíricos utilizados para análise sobre a singularidade da prática dos jogos de papéis foram coletados por meio do procedimento sistemático de Análise Documental.

Segundo Lüdke e André (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa, pois permite complementar informações associadas a outras técnicas, ou mesmo desvelar elementos novos de um determinado tema ou problema. A vantagem desse instrumento é que “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse [...]” (p. 38).

Assim, a análise documental como técnica viabilizou a coleta de dados dos resultados de duas tarefas para 17 professores que atuam na Educação Infantil, desenvolvidas num curso de formação continuada, denominado: “Jogos e brincadeiras na perspectiva da Teoria Histórica Cultural na Educação Infantil”, ocorrido em abril de 2017, com duração de 12 horas, oferecido pelo Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da Secretaria da Educação do município da pesquisa. O objetivo do curso foi apresentar a periodização do desenvolvimento infantil e a importância da práxis pedagógica na atividade guia (jogo de papéis).

Os sujeitos da pesquisa (17 professores) atuam com crianças na faixa etária entre 3 a 5 anos, ou seja, turmas de Infantil – III (3 anos), Infantil – IV (4 anos) e Infantil – V (5 anos), sendo salas mistas²⁸ ou não, matriculados nas Escolas Municipais de Educação Infantil de período parcial – EMEIs e período integral – EMEIIs, as quais se encontram dentro do período pré-escolar. A experiência dos professores neste segmento de ensino, é de 6 meses a 27 anos de atuação profissional. Todos os professores possuem formação em licenciatura em Pedagogia e as idades variam de 22 a 50 anos, sendo predominante o sexo feminino.

Com a finalidade de facilitar o tratamento dos dados mais próximos de nosso objetivo, uma vez que a variação de idade nesse período de desenvolvimento (2 a 5 anos) representa mudanças muito acentuadas quanto aos interesses e o comportamento em relação a atividade do jogo de papéis, delimitaremos assim, a análise das tarefas referentes aos 11 professores que atuam com turmas finais, de Infantil-IV e Infantil-V, ou seja, crianças de 4 a 5 anos, por representarem o período pré-escolar em sua fase mediana.

Outra questão relevante na delimitação da amostra é a abrangência dos sujeitos, tendo em vista que os 11 professores participantes correspondem a 11 unidades escolares distintas e de variadas regiões do município da pesquisa, o que representa cerca de 13% do total das unidades escolares, o que possibilita uma generalização mais próxima desse universo.

Caracterizada a amostra, cabe salientar que as tarefas selecionadas como fonte de dados tiveram como desafio aos professores de Educação Infantil as seguintes questões:

²⁸ Em alguns casos, pode ocorrer a participação de crianças com aproximadamente dois anos e meio, como por exemplo: salas com alunos de Infantil-II e Infantil-III.

Primeira tarefa:

- Observar o momento do jogo de papéis em sala e relatar sobre o que as crianças brincam; seus questionamentos e utilização de materiais;
- Se houve intervenções do professor.

Segunda tarefa:

- Selecionar um novo Tema que não acontece no cotidiano escolar e incentivar as crianças a brincarem;
- Intervir na brincadeira ampliando o conteúdo das relações sociais.

Para obter acesso às informações contidas nas tarefas, os participantes foram contatados, pessoalmente, por e-mail ou telefone, de forma a evidenciar o interesse dessa pesquisa sobre os resultados obtidos e adquirir a autorização para a utilização de seus registros. Dessa forma, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores e devidamente assinado por eles.

Esse instrumento foi escolhido por responder à necessidade do pesquisador de revelar a prática do professor frente ao objeto da pesquisa.

Destarte, cumpre esclarecer que os procedimentos adotados se justificam por apresentar grande afinidade metodológica em relação aos propósitos da pesquisa, de referendar a importância da intervenção do professor na organização e no conteúdo do jogo de papéis, além da otimização do tempo do pesquisador, bem como a facilidade de contato com as formações continuadas que são desenvolvidas no Sistema de Ensino deste município.

Assim, o procedimento utilizado para coleta dos dados empíricos possibilitou aglutinar informações, conjunto de fatos que revelam a aparência do fenômeno. O ponto de partida caótico, porém, necessário para o desenvolvimento da pesquisa que será apresentado na próxima sessão. Discorrer-se-á sobre a análise dos dados e sua categorização, na busca por revelar além da aparência, ou seja, o processo de busca de suas múltiplas determinações.

4.3 Procedimentos de análise dos dados e categorização dos dados

Após a coleta dos dados, novas questões surgem: Como organizá-los e analisá-los de modo a buscar respostas às inquietações desta pesquisa? Como realizar uma síntese teórica dos resultados destes dados? Que possibilidades de reflexão em relação à intervenção no jogo de papéis, suscitaria?

Assim, após o conhecimento do conteúdo escrito da tarefa realizada pelos professores, por meio da leitura atenta e da seleção dos aspectos mais importantes relacionados com o objeto de análise dessa pesquisa, foi criado um código para identificação dos professores participantes a fim de preservar suas identidades, sendo: P1, P2, P3... e assim sucessivamente até o P11.

Na sequência, os registros selecionados foram organizados em um quadro descritivo, organizados e agrupados a partir de duas chaves, que buscaram revelar: Que temas e conteúdos são recorrentes e, em que medida correspondem à teoria estudada? Que possibilidades de intervenções se apresentam a fim de repertoriar o jogo e torná-lo mais rico? Como foram retratadas as circunstâncias e os locais para o jogo, como a organização do espaço?

A subdivisão em chaves representa buscas distintas em relação à percepção do professor e o comportamento das crianças. Chave A – Observação do jogo de papéis; e Chave B – Intervenção no jogo de papéis. Devido ao grande número de dados na organização das chaves, as mesmas encontram-se no Apêndice A.

A Chave A - Observação do jogo de papéis, relaciona-se com a primeira tarefa, anterior aos estudos teóricos previstos no curso de formação continuada. Foi proposto ao professor a observação e registro da prática do jogo de papéis de sua turma. O foco nesse momento foi analisar a percepção do educador em relação ao jogo e a forma como lida com essa atividade, bem como o repertório inicial das crianças. Foram elaboradas as seguintes questões para direcionar a busca dos dados:

- a) Do que as crianças brincam? (temas);
- b) Com o que brincam? (objetos e brinquedos);
- c) Onde brincam? (espaços);
- d) Como brincam? (relações).

Cabe salientar que tais questões tiveram por inspiração o trabalho de formação continuada sobre a brincadeira infantil, desenvolvido pela pesquisadora no

ano de 2007, junto ao programa Formar em Rede²⁹. Entendemos que tais questionamentos apresentam elementos importantes ligados à dinâmica da evolução do jogo de papéis.

Por sua vez, a Chave B – Intervenção no jogo de papéis, relaciona-se à segunda tarefa realizada após os estudos teóricos do curso de formação continuada. Foi proposto ao professor a escolha de um novo tema, e a experiência de intervenção no jogo, procedendo novamente com observações e registros. O foco da análise volta-se à prática amparada pela teoria e à intencionalidade pedagógica do professor frente aos resultados obtidos e às alterações observadas no repertório das crianças na atividade do jogo de papéis, após a intervenção docente. Assim, foram elaborados novos direcionadores de busca:

- a) Novo tema;
- b) Intervenção direta (conteúdo) indireta (espaços e materiais);
- c) Impressões e resultados obtidos.

Esse procedimento organizativo permitiu uma descrição empírica do real, um todo ainda caótico, da situação da brincadeira no contexto dos sujeitos da pesquisa, refinando o olhar para a elaboração das categorias que serão analisadas à luz da teoria estudada, ou seja, a partir da aparência dos dados, realizar a exegese analítica. O conhecimento teórico atuando como base das abstrações necessárias para a elevação do abstrato ao concreto, conforme explicita Netto (2011).

Importa verificar como unidade de análise, Em quais condições objetivas se desenvolve a atividade de jogos de papéis? Como impactam as contribuições didáticas, com ênfase na intervenção direta ou indireta do professor? Quais são as mudanças mais significativas observáveis, os resultados produzidos por essa atividade em termos de evolução do jogo, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança?

A partir dessa primeira organização criou-se três eixos de análise:

- a) Contexto dos sujeitos da pesquisa e a atividade do jogo de papéis;
- b) Desenvolvimento da atividade do jogo de papéis e as intervenções;
- c) Resultados da atividade do jogo de papéis.

Ao nosso entender, os eixos correspondem ao movimento de constituição da atividade de jogo de papéis (organização, temas recorrentes, intervenções) e ao

²⁹ Projeto desenvolvido com a parceria da Secretária Municipal da Educação e o Instituto Avisalá – Formação Continuada de Educadores - Programa Formar em Rede.

processo de desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar (resultados e impressões do professor). Nesse processo de reelaboração do aparente, por meio da reflexão e síntese de suas múltiplas determinações, se dará a busca pela superação do empírico. Enfim, um processo que visa explicar a realidade e não apenas descrevê-la, para que, uma vez compreendida, possa ser transformada.

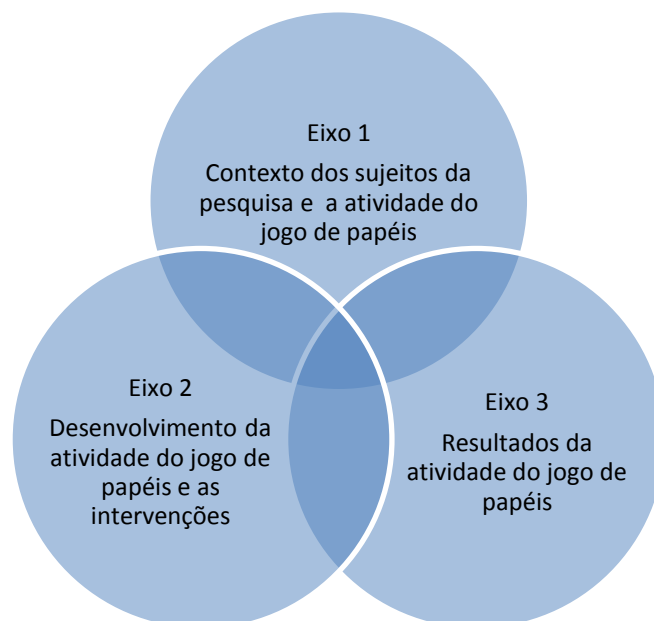
No próximo capítulo, a partir do conhecimento teórico, analisaremos os dados (aparente empírico), em sua relação com o universal, a fim de revelar como é vista a prática do jogo de papéis e sua compreensão pelo professor, para o máximo desenvolvimento da criança pré-escolar. Em um movimento de distanciamento e aproximação da teoria, buscou-se refletir em que medida as ações pedagógicas “reais” se identificam ou não aos pressupostos defendidos por essa pesquisa “ideal”.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Com base nas abstrações do aporte teórico aqui desenvolvido, buscaremos evidenciar a análise dos dados obtidos na pesquisa (APÊNDICE A) em relação aos relatos dos professores e a compreensão da atividade do jogo de papéis em âmbito da educação infantil, retomando os questionamentos explicitados no capítulo anterior como unidade de análise, quais sejam: Em quais condições objetivas se desenvolve a atividade de jogos de papéis? Como impactam as contribuições didáticas, com ênfase na intervenção direta ou indireta do professor? Quais são as mudanças mais significativas observáveis, os resultados produzidos por essa atividade em termos de evolução do jogo, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança?

Para trilhar as respostas de tais indagações, três eixos de análise embricados entre si permitirão pensar a prática do jogo de papéis no movimento dialético do plano teórico-prático que deverá sinalizar a importância da prática social como critério de busca da verdade, onde o fenômeno só pode ser compreendido à luz do pensamento teórico e revelado em consonância ao processo histórico e universal que o permeia, conforme defendido pela Psicologia Histórico-Cultural.

Figura 01: Eixos de análise da descrição teórica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No que se refere ao primeiro eixo de análise, buscaremos explicitar as condições objetivas dos sujeitos da pesquisa, que envolve a prática social do educador e do educando, dentro das condições concretas da realidade sócio-cultural que os permeiam. Ainda neste eixo buscaremos verificar a prática recorrente da atividade do jogo de papéis em âmbito escolar, verificando os temas tratados, os espaços e materiais disponibilizados e as relações que se estabelecem entre as crianças, as quais sinalizam seu desenvolvimento.

Em relação ao segundo eixo, importa verificar as mudanças refletidas na prática, após a formação teórica dos professores com enfoque na introdução de novas temáticas e as possíveis intervenções diretas ou indiretas realizadas na atividade do jogo de papéis.

Finalizando, no terceiro eixo, a análise buscará focalizar os resultados obtidos em relação à percepção do professor quanto ao comportamento da criança na atividade de jogo de papéis, posterior às intervenções realizadas. Desse modo, adotaremos como parâmetro de análise da atividade do jogo de papéis a sua forma mais evoluída, conforme enfatizam os estudos de Elkonin (2009) e demais estudiosos da teoria histórico cultural.

Nessa perspectiva há uma relação dialética entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento do jogo, na qual o jogo evolui à medida que a criança refina e amplia sua atuação, ao mesmo tempo em que o jogo complexo exige uma postura mais desenvolvida da criança.

Sinteticamente, segundo Elkonin (1987b; 2009) o jogo evoluído se dá da seguinte forma, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 01: Síntese dos elementos que correspondem ao jogo evoluído, segundo Elkonin.

Atitude	A atitude da criança expressa a relação, “eu papel”, no qual as relações sociais são o conteúdo fundamental entre as pessoas e o sentido social da atividade humana. Assim, capta as características e os traços típicos do comportamento dos adultos do seu entorno, numa atitude crítica do papel, momento em que se evidencia o desenvolvimento de sua consciência em suas relações com os outros.
Ordem dos papéis	No jogo evoluído, a ordem dos papéis reconstitui as ações lógicas da vida real, sendo possível observar a clareza em relação às regras de conduta do papel, compartilhadas pelos diversos personagens do jogo, pois há distribuição dos papéis, onde a infração da lógica das ações é repelida com veemência.
Objetos	Na situação lúdica criada, frequentemente utiliza-se objetos substitutos que guardam estrita relação com o sentido do jogo nomeando-os conforme a função que desempenham e não ao significado original do objeto. Por fim a criança é capaz de descentrar-se e atribui-se o nome de outra pessoa, sujeito da ação.
Enredos	Os jogos adquirem enredos, argumentos e temáticas cada vez mais elaboradas, não se limitam mais ao reflexo da vida pessoal imediata, mas refletem acontecimentos mais amplos da vida social.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Elkonin (1987b; 2009)

Por esses pressupostos, pretendemos olhar para os dados apresentados na empiria tendo em mente o aporte teórico, a fim de constatar em que medida, tanto a atuação docente, como o desempenho da criança, que se encontram no plano “real” (realidade objetiva), apontam aspectos que se aproximam ou se distanciam do plano “ideal” apresentado pela teoria, reiterando a importância dos jogos de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança. Buscaremos desvendar e analisar a questão da intervenção do professor, expressa em seus relatos.

Na reconstrução da realidade apresentada nos dados, faremos o exercício de ascender do abstrato ao concreto, verificando os possíveis limites e possibilidades que se apresentam. Explicitaremos a necessária compreensão da natureza e importância da atividade do jogo de papéis, ou seja, a prática dessa atividade da criança pré-escolar compreendida em seu potencial de desenvolvimento e humanização a partir da intervenção consciente do professor.

5.1 Eixo 1 - Contexto dos sujeitos da pesquisa e a atividade do jogo de papéis

Analisaremos, neste eixo, as condições objetivas dos sujeitos da pesquisa e suas possíveis influências na atividade do jogo de papéis nas escolas de educação

infantil (EMEI e EMEII) do município investigado, buscando responder à unidade de análise: Em quais condições objetivas se desenvolve a atividade de jogo de papéis?

Como já caracterizado, a amostra refere-se à prática de 11 professores desse segmento, com formação em Pedagogia e experiência profissional que varia de 6 meses a 27 anos.

Essa diferenciação do tempo de exercício do professor é uma variável difícil de ser analisada, pois o contato direto da pesquisadora como supervisora desse segmento tem demonstrado que a motivação para o ensino é algo muito particular de cada professor e reflete na maioria das vezes a qualidade da formação inicial, como bem salientou Orso (2011).

Assim, o trabalho docente não pode ter como parâmetro apenas o tempo de experiência, pois é possível se deparar com práticas pedagógicas significativas em relação ao jogo de papéis em diferentes momentos da carreira do professor, necessitando de um estudo mais focado nesses aspectos para qualquer afirmação diferente disso, o que não é o propósito de nossa busca.

O que nos parece relevante analisar é que os professores de nossa amostra atuam com turmas entre 4 e 5 anos, podendo ser salas mistas ou não, e, ainda, de período parcial ou integral, sendo que a maioria (9 deles), leciona para turmas de período integral.

A escola de período integral, como discutido no primeiro capítulo, reflete uma necessidade socioeconômica que perdura no tempo, qual seja, atender as crianças da educação infantil, sobretudo as oriundas de famílias cujos responsáveis estão inseridos no mercado de trabalho. Seu intuito é manter a guarda, os cuidados e recentemente, como conquista histórica, responder pela educação formal da criança de 0 a 5 anos referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, a pouco mais de duas décadas.

Outro dado que nos parece importante salientar neste contexto é que a maioria das escolas representadas na amostra localiza-se na periferia da cidade e, salvo as exceções, representam, do ponto de vista econômico, crianças pertencentes a famílias da classe trabalhadora ou em situação de vulnerabilidade social.

Tais aspectos tomados isoladamente não modificam em nada as capacidades da criança em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, contudo, relacionados entre si, apresentam grande importância analítica, vez que podem influenciar no

desempenho do jogo de papéis que tem sua evolução marcada pelo lastro das experiências culturais disponibilizadas às crianças. Segundo Leontiev (2016) é necessário analisar as condições concretas de vida da criança, ou seja, o lugar que objetivamente ocupa nas relações sociais e explicam sua relação com a atividade.

Geralmente os bairros localizados nas periferias não oferecem aos seus moradores oportunidades de lazer e cultura, na maioria das vezes disponibiliza pouco ou nenhum equipamento público destinado a este fim. As possibilidades postas pelo município quase sempre dependem de investimentos financeiros, dos quais a maioria das famílias não podem disponibilizar. A difícil realidade muitas vezes impede o acesso a espaços culturais como museus, teatros e mesmo viagens para o conhecimento de outras realidades diferentes dos bairros onde nasceram e vivem. É possível, que da mesma forma, muitas crianças se vejam privadas de contato com livros e brinquedos educativos que possam instigar sua criatividade e imaginação. Como salientado por Marcolino e Mello (2015), as crianças trazem para brincadeira aquilo que conhecem da realidade de seu entorno, e ainda referendado por Vigotski (2009) “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados na realidade e presentes na experiência anterior [...]” (p.20). Dessa forma, a escola passa ser a referência mais significativa de acesso à cultura em todos os sentidos.

Destarte, partimos da análise do contexto dessas variáveis, em que a educação da criança, de modo especial a pré-escolar, necessita um olhar mais atento do professor para superar possíveis defasagens de experiências culturais que são a base para o repertório do jogo de papéis, defendido tanto por Vigotski (2009) como Elkonin (2009) e amplamente explanado no terceiro capítulo que embasa essa pesquisa evidenciando a natureza e importância do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil.

No contexto desse cenário apresentado, passamos a refletir sobre como ocorre o jogo de papéis nas escolas de educação infantil. Buscaremos verificar os temas tratados, os espaços e materiais disponibilizados, e as relações que se estabelecem entre as crianças, as quais sinalizam seu desenvolvimento.

5.1.1 Chave A – Observação do Jogo de papéis

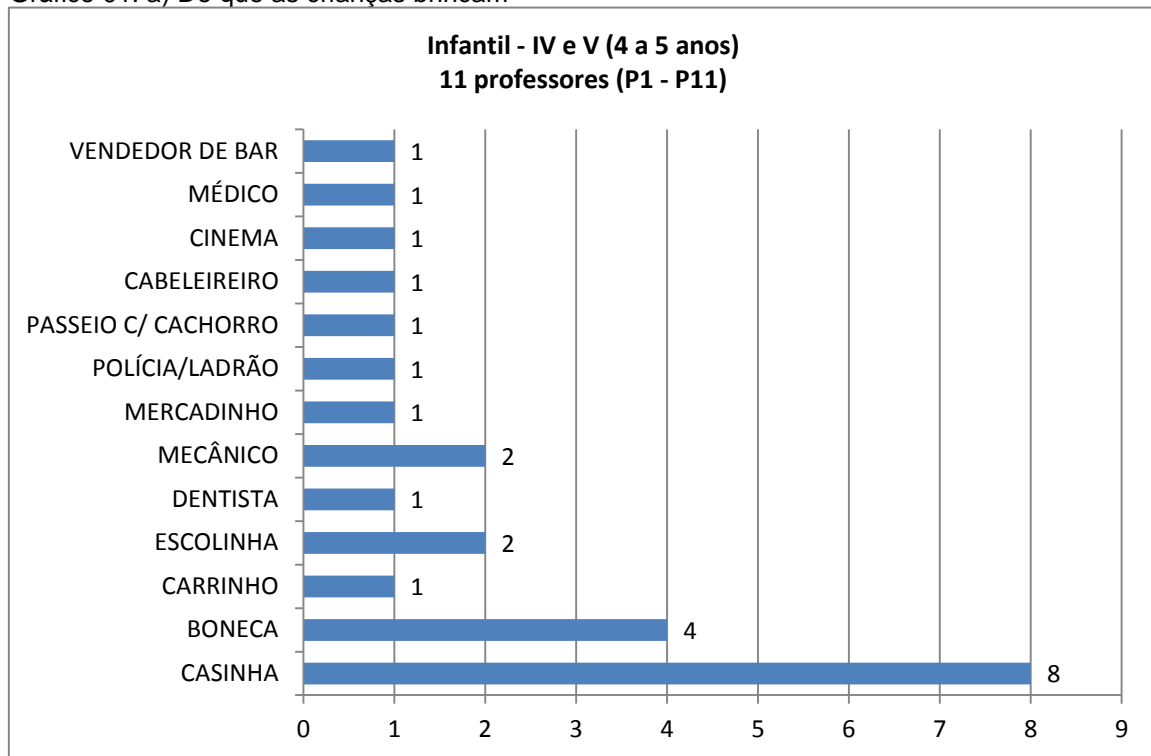
Nesse momento recuperamos os dados coletados na empiria e organizados na Chave A, conforme Apêndice A, cujo foco se dá a partir da análise da percepção do professor em relação ao jogo de papéis e a forma como lida com essa atividade, bem como, o exame do repertório inicial das crianças.

Para facilitar o cotejamento dos dados e a interpretação dos resultados, as três primeiras questões, quais sejam: a) Do que as crianças brincam? (temas); b) Com o que brincam? (objetos e brinquedos); c) Onde brincam? (espaços), terão suas respostas explicitadas em gráficos, por entendermos que o par dialético quantidade/qualidade expressa-se em vários aspectos relacionados à evolução do jogo; uma lei dialética que resulta na mudança qualitativa, que marca a o movimento de evolução/revolução postulado por Vygotski (1996).

Já a análise do item d) Como brincam? (relações), por se tratar de questão mais teórica que traduz o modo como a brincadeira acontece, será a partir dos excertos considerados relevantes do ponto de vista da pesquisadora com base na teoria.

Passemos à análise das questões que visam contextualizar e caracterizar o jogo de papéis nas escolas de educação infantil.

Gráfico 01: a) Do que as crianças brincam



Fonte: Autoria própria com base na análise documental da tarefa dos professores – Apêndice A

Nesse momento a criança se encontra na época da infância e no período pré-escolar, cuja atividade principal é o jogo de papéis. Trata-se, segundo Leontiev (2016), da atividade que orienta as transformações mais decisivas no psiquismo e na personalidade da criança.

Ao observar o gráfico podemos perceber que há um número significativo de temáticas que envolvem o jogo de papéis, o que corresponde à lógica da periodização proposta por Elkonin (1987b; 2009), na qual os estudos evidenciam uma estreita relação entre o aumento de idade da criança e a evolução do jogo frente à ampliação das experiências da criança, o que reflete seu entendimento mais acurado das relações humanas.

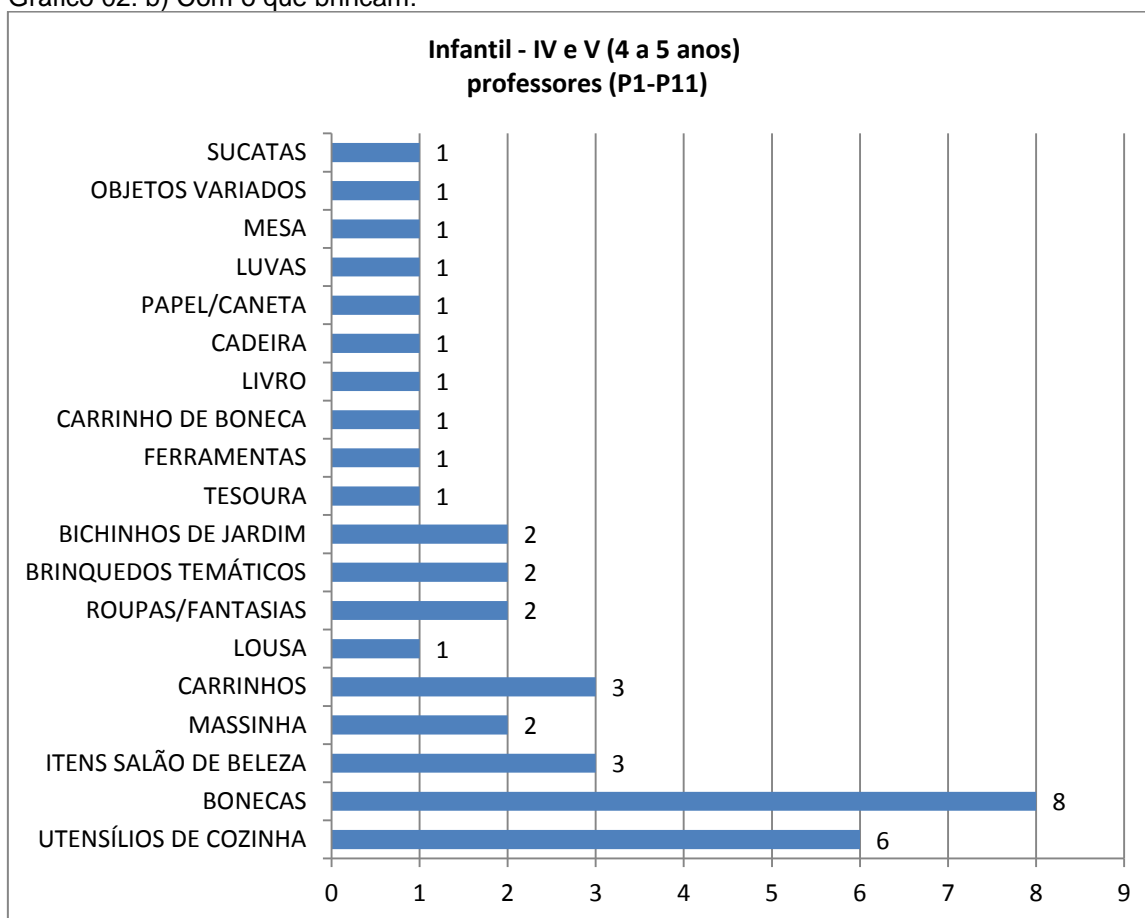
A criança, para estabelecer uma relação identitária com o adulto, sente-se motivada a “fazer o que o adulto faz”. Assim, busca não apenas imitá-lo, como também compreender as relações envolvidas em todo processo. É capaz de interpretar papéis sinalizando seu entendimento sobre a atividade humana, pois como destaca Elkonin (2009), esta capacidade de interpretar papéis se desponta como característica principal do período pré-escolar, meio pelo qual a criança transforma suas ações e atitudes diante da realidade.

No entanto, a ampliação da temática não basta como um indicador da evolução no jogo, e sim como a criança repertoria esses temas. Ou seja, como desenvolve o enredo que depende do conhecimento da criança sobre o tema.

Os dados também evidenciam que há uma nítida preponderância nas brincadeiras relacionadas às práticas de maternagem e afazeres domésticos, o que nos remete a pensar que de fato a criança brinca com o que ela conhece e que está à sua disposição, o que reforça ainda mais a necessidade de favorecer que participem de experiências que extrapolem os estreitos limites da cotidianidade e assim, possam elaborar e reelaborar o seu jogo. Quanto maior o repertório da criança mais qualificados seu psiquismo e sua capacidade imaginativa, resultando na ampliação dos argumentos do jogo. É preciso proporcionar desafios novos para que o jogo atue como zona de desenvolvimento proximal.

Ainda pensando sobre a questão quantidade/qualidade, um dado fundamental a ser observado é a utilização dos brinquedos e objetos, tendo em vista que a criança de idade pré-escolar é capaz de empregar substituições de materiais para organizar as ações no jogo. Dessa forma um indicador importante é pensar nos recursos materiais trazidos para a brincadeira.

Gráfico 02: b) Com o que brincam:



Fonte: Autoria própria com base na análise documental da tarefa dos professores – Apêndice A

A criança pré-escolar já avançou em vários aspectos quanto à autonomia locomotora e à complexificação de suas funções psíquicas (percepção, memória, atenção, e principalmente a linguagem) guiando seu pensamento e ações. Gradativamente a criança amplia sua inserção social com melhor compreensão das relações humanas e passa a interpretar papéis, marco decisivo para o início do jogo, segundo assevera Elkonin (1987b).

Contudo, para que o jogo evolua, a ampliação do uso dos objetos na situação lúdica é de grande importância e depende sempre de como o professor organiza os brinquedos e objetos que serão colocados à disposição da criança. Ao se deparar apenas com brinquedos temáticos e estruturados, dificilmente será motivada a realizar substituições. É preciso que, a exemplo de Leontiev (2016), introduzam-se os objetos de largo alcance ou brinquedos polifuncionais, providenciando que a criança tenha acesso a sucatas, fantasias, tecidos, etc., que instigam ainda mais a criança pré-escolar no desenvolvimento de sua imaginação e criação.

Tanto Leontiev (2016) como Elkonin (1987; 2009) afirmam que a criança, diante de suas conquistas psíquicas, somadas à evolução do jogo, aprimora o caráter das ações assumidas no papel, mudando a capacidade de sintetizar e empregar as substituições de objetos, e estes por gestos de comunicação: “dirigindo um carro imaginário com gestos, de posse de uma caixa de papelão”. Portanto a riqueza de materiais, principalmente os não estruturados são fundamentais nesse período do desenvolvimento.

A variedade de objetos e brinquedos apresentados pelo gráfico permite-nos constatar que, embora predominem os brinquedos temáticos, já ocorrem iniciativas nesse sentido, havendo um discreto aumento dos objetos polifuncionais que, como anunciou Leontiev (2016), tornam possível atribuir inúmeras designações e funções, como: massinha, roupas, fantasias, papel, mesa, sucatas e objetos variados, instigando novas possibilidades de ações e substituições no jogo. Barros, Marcolino e Mello (2014) esclarecem que a substituição de um objeto por outro é de extrema importância para o jogo de papéis, trata-se de elemento central na brincadeira, pois reflete o desenvolvimento da imaginação da criança.

No rol desse desenvolvimento, as possibilidades operacionais com os brinquedos e objetos são modificados, pois o foco da brincadeira não é mais a exploração imitativa e sim a interpretação de um papel. Ao contrário da criança do período anterior que se encontrava presa aos objetos e utilizava-os com fidelidade à função representada, o pré-escolar passa a realizar substituições para completar a ação lúdica, vez que suas conquistas psíquicas ligadas à consciência e principalmente à imaginação, permitem que uma determinada coisa represente outra.

Marcolino e Mello (2015) afirmam que: “[...] o envolvimento de objetos para substituir outros ausentes e necessários à brincadeira e ao papel [...] constitui na criança a função simbólica da consciência, essencial para a formação de desenvolvimento da imaginação” (p.460), marco fundamental nesse momento, como podemos observar nos relatos das professoras, que descrevem situações de substituição de objetos:

“Eu precisava de uma mamadeira”. Como só tinha uma e já estava sendo usada, ela pegou um perfume de plástico que tinha um biquinho e fez de mamadeira [...] Outra situação que observei foi com a massinha. Uma aluna disse...”Está pronto o almoço meus amores”, para as crianças que estavam próximas a ela. Perguntei o que ela tinha feito de comida e me disse que

era...”Arroz, feijão e frango”. O menino que estava ao lado fez batata frita e uma outra carne. Perguntei como fazia comida e uma criança disse... “Pica e coloca tudo na panela”. Neste momento eles utilizavam o palito de sorvete como faca para cortar os pedaços da massinha enquanto brincavam de cozinheiros.(P1)

Utilizam um brinquedo para outra função, como na sala uma aluninha pegou uma jarriinha e fez como uma mamadeira (P7)

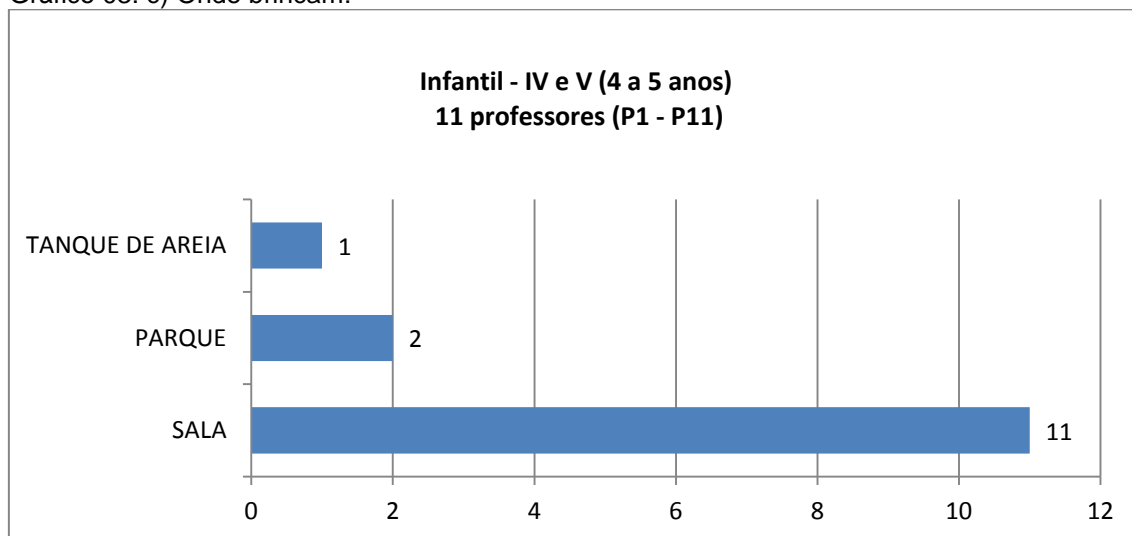
A aluna [...] brincou de professora e solicitou cadeiras para as bonecas sentarem para desenhar, como não havia cadeiras, colocou-as sentadas na mureta. (P9)

[...] solicitou minha caneta para dar injeção, palito de sorvete para ver a garganta, tira imitando estetoscópio para escutar o coração e deitar na mesa (maca). (P10).

A imaginação desponta como uma função psíquica de extrema importância, vez que demonstra a capacidade de solucionar problemas improvisando com os materiais disponíveis. Destaca Elkonin (2009) que o desprendimento do objeto real nas ações das brincadeiras evidencia uma extraordinária capacidade imaginativa e eleva gradativamente o potencial da criança para compreensões mais elaboradas, que serão a base para o pensamento abstrato no período escolar.

Desse modo é preciso fomentar a esfera criadora da criança, não só introduzindo os brinquedos e objetos polifuncionais, mas também proporcionando que brinque em ambientes novos. O resultado se mostra um grande aliado ao surgimento de novos jogos de papéis, pois o ambiente também instiga diferentes possibilidades. Portanto, onde brincam as crianças é fonte de interesse dessa pesquisa:

Gráfico 03: c) Onde brincam:



Fonte: Autoria própria com base na análise documental da tarefa dos professores – Apêndice A

A experiência com a escola de educação infantil tem apontado que brincar sempre com os mesmos temas torna-se pouco atrativo e desenvolvente para a criança, bem como deparar-se rotineiramente com as mesmas situações, os mesmos brinquedos, objetos e locais torna-se desestimulante por não apresentar desafios. Não havendo desafios, não há aprendizagem que possibilite o desenvolvimento psíquico da criança.

A iniciativa de provocar com novos elementos e ambientes o jogo de papéis é sempre desafiante e enriquecedor como podemos observar no relato:

Esta semana a Profª Tábata levou dois lenços ao parque e logo que foram visualizados pelas crianças já começaram brincar de polícia e ladrão (amarrando-os no braço), durante a brincadeira, ocorriam fugas e prisões porém sem violência física pois cada um respeitava o seu papel na brincadeira. “meninas brincaram de cobrir um cachorrinho com um dos lenços [...]”. (P.8).

Contudo o gráfico nos informa que há uma predominância em manter o jogo de papéis na sala de aula. São poucas as iniciativas de utilizar o tanque de areia e o parque para essa finalidade. Entendemos que muitas escolas enfrentam problemas com espaços físicos, mas nem todas. De modo especial as escolas do município da pesquisa, que possuem uma ampla área verde, quiosques, pomares e jardins que podem ser mais bem explorados.

Esse indicativo nos leva a refletir sobre a especificidade da educação infantil, tendo em vista a atividade principal, que engendra as principais mudanças psíquicas, decisivas nesse período. Assim, esta atividade deveria ocupar um lugar de destaque nas práticas educativas da infância, buscando pensar em maneiras mais eficientes de explorar o jogo, tendo em vista seu destinatário: a criança em desenvolvimento.

Talvez essa questão sinalize o que salientou Elkonin (1987b), a respeito da dificuldade do professor em definir seu papel de intervir e organizar o jogo de papéis. O autor reconhece que esta ação é mais tranquila em outras atividades que não alteram tanto a ordem das “coisas”, motivo que leva muitas vezes o professor a colocá-la em segundo plano, ao passo que deveria ser central no trabalho com a criança pré-escolar.

Assim, ousamos inferir que, estando o jogo localizado na sala de aula, torna-se mais prático e transmite certa segurança ao professor, pois quase não altera sua rotina. Além disso, nem sempre o educador tem clara a importância de seu papel

interventivo em todos os aspectos, o que envolve instigar o jogo de papéis, ou seja, possibilitar novas experiências às crianças, fato que fica nítido nos dados apresentados, onde é evidenciado, com exceção de uma professora, que as demais centram o jogo na sala de aula.

Além do controle da situação, essa prática aponta também para a concepção de que o jogo é apenas uma atividade a mais e que deve ocorrer dentro de um horário e limite rígido de tempo, próprias da organização do ensino fundamental. Muitas vezes, não se reflete que essa atividade é mais importante para a criança e que deveria acontecer em todos os ambientes (no tanque de areia, no parque, entre outros), o que deveria suscitar uma análise para buscar, dentro das especificidades da educação infantil, provocar o jogo de papéis em todas suas possibilidades. Martins (2007) assinala que é a intervenção educativa do adulto que promove uma rica experiência social e lúdica para a criança, e que define as mudanças de seu desenvolvimento psíquico, uma vez que não se dão por experiências vividas espontaneamente.

Nesse sentido, há que se ter a intencionalidade pedagógica permeando todas as ações em âmbito escolar, pensando o jogo de papéis como a forma possível de trabalhar o conteúdo humano genérico, acumulado historicamente e disponibilizado à criança pré-escolar.

Ainda referente a este eixo de análise, passaremos agora ao exame do item d) Como brincam?, verificando quais relações as crianças estabelecem nesse momento do desenvolvimento.

Entendemos que as relações que as crianças mantêm com seus coetâneos ou adultos no desenvolver da brincadeira é um importante termômetro da consciência de si e do outro. Mukhina (1995) afirma que a presença do outro no jogo é condição para a sujeição às regras de convivência, bem como para a compreensão das relações sociais de forma mais generalizada, o que implica em um desempenho mais evoluído na interpretação do papel assumido, vez que as regras sociais despontam como importante regulador da conduta.

No período pré-escolar os papéis interpretados no jogo evidenciam nítida evolução do conteúdo das relações sociais no papel lúdico, vinculado às interações humanas reais por meio dos demais participantes da brincadeira. Observa-se que a criança passa a distribuir papéis, conforme percebemos nos fragmentos abaixo:

[...] observei um grupo de 5 crianças, três meninas e dois meninos. As meninas estavam brincando de mamãe e filhinha. Deram banho nas bonecas, vestiram, pentearam os cabelos, falavam ao celular, davam comidinha...De repente uma delas falou para os dois meninos... “Quem vai ser o papai?” [...] resolveram a situação. (P.1.)

sem minha mediação eles se unem entre si e elaboram a brincadeira (P.2).

[...] as alunas brincam de cozinhar e de cuidar da amiguinha como se fosse sua filhinha [...] Já como professora, observa-se que eles imitam a professora, faz os alunos formarem fila, faz brincadeiras e organiza até os alunos para sentarem no chão, nesse caso, os meninos também brincam. (P.3).

Frente aos relatos apresentados, podemos observar uma brincadeira mais organizada, ficando explícita a autonomia em distribuir papéis. Das ações pequenas e soltas, desenvolvidas por crianças menores, agora, passam a representar os atos cada vez mais articulados entre si, reproduzindo a vida social e sua lógica. “[...] A lógica das ações lúdicas começa a refletir a lógica da vida da pessoa” (ELKONIN, 2009, P. 230). O papel assumido se torna mais evidente. Os jogos adquirem enredos, argumentos e temáticas cada vez mais elaboradas. Afirma o autor que as crianças de mais idade, além de distribuírem papéis entre o grupo, estabelecem combinados e deveres de cada um, inclusive sendo capazes de selecionar os brinquedos e objetos necessários, determinando previamente as relações entre os que vão brincar.

Aproximando-se da teoria, observa-se que a atitude da criança expressa a relação “eu papel”, no qual o conteúdo fundamental é o homem e o sentido social da atividade humana. Assim, capta as características e os traços típicos do comportamento dos adultos do seu entorno, numa atitude crítica do papel, momento em que se evidencia o desenvolvimento de sua consciência em suas relações com os outros.

[...] observa-se que eles imitam a professora, faz os alunos formarem fila, faz brincadeiras e organiza até os alunos para sentarem no chão, nesse caso, os meninos também brincam. (P.3).

Contudo, percebemos que as brincadeiras ainda limitam-se às temáticas da vida pessoal imediata, como brincar de “mamãe e filhinho”, de “casinha”, “boneca”, “cozinhar” e “professora”. Não foi possível identificar nenhuma situação que abordasse acontecimentos mais amplos da vida social, o que seria esperado para a idade conforme os pressupostos do jogo em sua forma mais evoluída, assim como defendem os autores da psicologia histórico-cultural, de modo especial Elkonin

(2009). Tal fato demonstra a necessidade de formação do professor para que intervenha em relação ao desempenho do jogo de papéis e suas implicações no desenvolvimento geral da criança.

Podemos observar, também, o aumento da compreensão da criança, das regras do papel implícitas no jogo e a fidelidade a elas. A criança exige do outro uma postura adequada na brincadeira, repreendendo o companheiro se este não cumpre o papel. Resta saber se também a professora tem essa percepção, o que não fica claro no relato.

Enquanto brincam ouve-se “não, não é assim”, “tem que ser sapato branco...dentista tem sapato branco e o mecânico é sujo, é de graxa, porque conserta carro”. A palavra é de mentirinha aparece várias vezes e “não, assim não” também como forma de ensinarem o amigo os procedimentos corretos da brincadeira. Agem como se fosse verdadeiro esse momento (P4)

Outro dado que nos parece relevante na análise é a separação das brincadeiras, reforçando a questão da heteronormatividade, quase que uma reprodução de tarefas que dizem respeito a um ou outro sexo.

[...] foi possível perceber as meninas brincando com as bonecas e em determinado momento estavam dando comida à elas quando ouvi questionarem o tipo de comida que deveriam cozinhar foi quando uma das alunas disse que iria fazer batata frita [...] Os meninos, brincaram com os carrinhos e as ferramentas, alguns eram mecânicos enquanto outros tentavam consertar brinquedos quebrados, outros estavam cuidando de um estacionamento com lava carros. (P8)

É preciso uma análise criteriosa do professor para evitar que estas ações sejam naturalizadas. De fato, existem inclinações para um determinado tema, mas, esta separação nítida das meninas com os afazeres domésticos e dos meninos envolvidos em outras profissões e afazeres, preocupa acerca de que personalidade pode estar despontando, sem que haja uma intervenção atenta do professor para não reforçar comportamentos, que a nosso ver, precisam ser combatidos.

Em um dos relatos, notamos a preocupação da professora com o comportamento apresentado pelas crianças na brincadeira denominada “o dono do bar”, uma vez que as crianças buscavam interpretar com fidelidade o conteúdo que conheciam, o que é esperado, dentro do jogo de papéis evoluído:

[...] há duas semanas surgiu uma nova que é brincar de “o dono do bar” [...] me traz um pouco de preocupação, pois as crianças representam fielmente como é o “movimento” [...] como pedido de bebidas alcoólicas tais como “rabo de galo” e “copo sujo” [...] estou tentando modificar conversando com eles e pedindo pra só venderem sucos e refrigerantes (P11)

Mais uma vez nos deparamos com a afirmação de Leontiev (2016) de que as condições concretas de existência da criança são parâmetro para o jogo de papéis: ela brinca com o que conhece e está à sua disposição. Consideramos que a preocupação da professora é muito pertinente, pois a criança está formando seus valores e personalidade nesse momento do desenvolvimento e a brincadeira é um sinalizador disso. Contudo, acreditamos que a intervenção deve levar em conta também esse contexto. Se a criança tem como única referência os bares, cujo enfoque é a venda desses produtos, é necessário conhecer tantos outros, nos quais são oferecidos outros serviços, seja por panfletos, vídeos, visitas, entre outros elementos, que tragam uma maior visão desse estabelecimento e possam assim, significar de forma diferenciada suas ações na interpretação dos papéis.

Deste modo, discutimos nesse eixo os aspectos essenciais da singularidade do contexto dos sujeitos da pesquisa e das condições objetivas em que ocorre a atividade do jogo de papéis, necessários à compreensão do objeto de estudo. Tomamos como parâmetro a realidade social apresentada pelos dados da Chave A e configurada anteriormente ao processo de formação dos professores.

Entendemos que refletir sobre a posição social da criança em sua particularidade, nos faz pensar sobre a organização do ensino pré-escolar em sua universalidade, buscando garantir oportunidades equânimes de desenvolvimento a todas as crianças.

O próximo eixo refletirá justamente os aspectos relacionados à organização e intervenção do professor para a qualificação do jogo.

5.2 Eixo 2 - Desenvolvimento da atividade do jogo de papéis e as intervenções

Neste eixo, a análise volta-se à prática amparada pela teoria e à intencionalidade pedagógica do professor frente aos resultados obtidos e às alterações observadas no repertório das crianças na atividade do jogo de papéis, tendo por base os dados apresentados pela Chave B, conforme Apêndice A. procura-se refletir a unidade de análise “Como impactam as contribuições didáticas, com ênfase na intervenção direta ou indireta do professor?”.

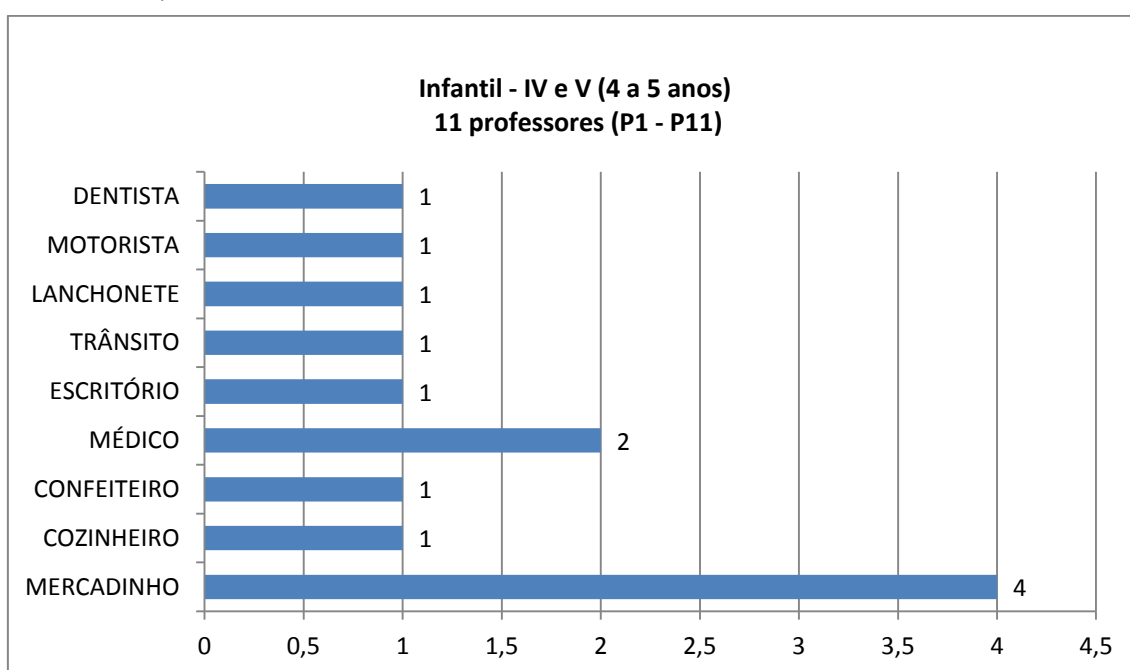
Buscar-se-ão respostas para a indagação da pesquisa sobre as possibilidades de intervenções apresentadas em relação a essa atividade.

5.2.1 Chave B – Intervenção no Jogo de papéis

O item a) Novo tema será apresentado em forma de gráfico pelos motivos explicitados anteriormente e para que sua visualização seja mais didática.

O item b) Intervenção direta (conteúdo) e indireta (espaços e materiais), será analisado a partir dos fragmentos destacados dos relatos dos professores, evidenciando as estratégias adotadas pelos mesmos na mediação do jogo de papéis.

Gráfico 04: a) Novo tema:



Fonte: Autoria própria com base na análise documental da tarefa dos professores – Apêndice A

Ainda que a intervenção na propositura de um novo tema esteja numericamente representada em menor quantidade que no início (Chave A - item “a”) Do que as crianças brincam?), há que se analisar a diminuição de brincadeiras focadas em práticas domésticas, em detrimento de novas temáticas que fogem desse contexto. Acreditamos que a formação teórica recebida, fomentadora de intervenções práticas, possibilitou ampliar as ações e relações no jogo de papéis, mostrando-se determinante para motivar os professores a enriquecerem as temáticas com seus alunos.

Sabemos que propor uma temática nova, por si só, não garante a evolução do jogo, mas já instiga o interesse da criança em conhecer mais sobre ela. Cabe ao professor propor ações que levem a um maior conhecimento do tema a ser tratado, pois, adverte Elkonin (2009) que são as ideias que as crianças têm da realidade que enriquecem o jogo: quanto mais conhecimento a criança tiver sobre o tema a ser desenvolvido, mais atuará de forma produtiva, incidindo sobre seus processos psíquicos e alterando qualitativamente o jogo.

Retomamos, dessa forma, uma ideia que nos parece central dessa pesquisa de que não basta a criança saber o que a cozinheira faz, é preciso saber como ela faz, porque faz, quais relações estão envolvidas, e assim em todas as temáticas suscitadas, pois entendemos que somente de posse desses conhecimentos a criança é capaz de argumentar e ampliar o papel, sem o qual, se torna limitado.

Não nos resta dúvida de que o jogo de papéis se modifica à medida que o conhecimento e a compreensão da criança acerca do mundo e das relações sociais se ampliam, mas estas só ocorrem, conforme amplamente explanado no capítulo teórico, sob a constante intervenção mediadora do adulto, mais especificamente falando do contexto escolar, da ação intencional e organizada do professor, possibilitando tanto no aspecto físico, acesso a locais, brinquedos e objetos necessários ao suporte do jogo, bem como, e principalmente, a intervenção no repertório de experiências dos alunos, afim de garantir um jogo mais elaborado, resultado da apropriação das máximas possibilidades de compreensão e desenvolvimento da criança pré-escolar.

Assim, a próxima análise visa apresentar os resultados do trabalho pedagógico de intervenção direta (conteúdo) e indireta (espaços e materiais) realizadas após a propositura de um novo tema.

Aqui tem-se a mais significativa atuação do professor de educação infantil, frente às mediações entre o conhecimento humano-genérico que necessita ser apropriado pela criança pré-escolar e a atividade de jogo de papéis como indicador dessa apropriação, ou seja, quanto maior o domínio da criança sobre a realidade e a compreensão das relações humanas, mais se complexificam as ações lúdicas, pois “[...] as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo e dos objetos humanos”. (FACCI, 2006, p.15).

Nas intervenções realizadas pelos professores sujeitos da pesquisa, foi possível notar que, de modo geral, passou a existir a preocupação em repertoriar o jogo de papéis, seja na ampliação direta do conteúdo, a qual afeta diretamente o conhecimento da criança acerca de um determinado tema, ou indiretamente, no que diz respeito aos espaços e materiais disponibilizados, tornando o ambiente mais rico e desafiador às crianças frente a uma nova temática.

Com a exceção de um professor, que pelos relatos não entrevistou diretamente no conteúdo da temática, os demais buscaram ampliar o conteúdo a partir de várias estratégias, motivo que nos leva a pensar na importância do conhecimento teórico adquirido durante a formação. Assim, relatam os professores sobre os procedimentos de Intervenção no conteúdo:

Uma situação vivenciada pelo aluno ou pela turma;

[...] um aluno comentou que tinha ido ao mercado com seus pais(P6)
Como na sala estava com algumas crianças com febre e doente, o uso do termômetro estava sendo frequente, com isso aproveitei a situação de médico (P7)

A identificação de um interesse das crianças;

Em atividades anteriores percebi que alguns alunos estavam brincando de pegar alguns objetos, tais como frutas de plástico e representando como se estivessem comprando no mercado [...] (P5)

A sondagem do conhecimento da criança sobre uma determinada situação ou profissão;

Comecei trabalhando com profissões, apresentei a profissão de cozinheiro [...] (P2)

[...]conversei sobre o que eles conheciam sobre a profissão de cozinheiro [...] (P3)

[...] a professora apresentou o “Projeto brincando de ser adulto” [...] (P4)

[...] conversei com os alunos sobre o trânsito [...] (P9)

A partir de uma curiosidade ou questionamento da criança;

Durante a brincadeira de médico surgiram questionamentos: “porque o médico usa roupa branca”, “porque o SAMU toca sirene alta?” [...] (P10)

Resultado de uma visita ou passeio;

[...] visitamos o consultório de uma dentista que temos na creche para uma conversa com a profissional (P11)

Percebe-se serem vários os caminhos encontrados pelos professores para intervir e iniciar o trabalho de repertoriar o jogo em relação à ampliação do conteúdo. Todas as iniciativas demonstraram seu valor e importância, pois, o papel do educador é justamente ser um observador atento, para intervir nos interesses e principalmente nas necessidades de conhecimento de seus alunos, de modo a favorecer o contato da criança com experiências que vão além dos limites do espaço familiar. Esta é a tarefa da escola, conforme defende Saviani (2003, 2005) e Pasqualini (2016). Ainda nesse sentido, Elkonin (1987b) chama atenção para o fato de que é necessário dirigir a atenção das crianças para aspectos da realidade que por si só não estão suficientemente estabelecidos para elas, e dependem da iniciativa do professor.

É importante frisar, no entanto, que salvo as exceções, o processo de ampliação da temática, ficou circunscrita, na maioria das vezes, à abordagem dialógica, ao passo que existem outras possibilidades, também sinalizadas por alguns professores, muito significativas, como organizar visitas, entrevistas, vídeos, uma boa literatura, buscas na internet. Entendemos que existe um limite de possibilidades objetivas que estão postas ao professor, principalmente em se tratando de todas as variáveis que envolvem o contexto da educação infantil, como salas numerosas, escassez de recursos, entre outros, como salientado em um relato:

[...] Nossa escola encontra-se muito precária em relação a livros, jogos e brinquedos (P8)

Se a atividade principal da criança assenta-se na atividade lúdica, realmente a falta desses materiais influencia o trabalho desenvolvido, fato que não podemos ignorar. No entanto, as experiências têm sinalizado trabalhos muito relevantes que superam os limites dessas adversidades.

Tomamos como exemplo a intervenção realizada pelos próprios professores dessa amostra em relação à intervenção indireta que diz respeito aos espaços e materiais para repertoriar as temáticas, tais como:

Mercadinho;

comecei a guardar e recolher embalagens de diversos produtos que existem em um mercado. Trabalhei com eles as notas (cores e valores) e coloquei preços nas embalagens.

[...] montamos o mercadinho, todos juntos, por setor...limpeza, higiene,...alimentos,...o que era de geladeira,...Atentei-os para a parte das

carnes, como faríamos? Uma criança deu a ideia de pegar a massinha. Usaram até minha cestinha [...] que é igual a do mercado, para brincarem. Fiz cantinhos na sala, pois não tinha condições de todos brincarem ao mesmo tempo. (P1)

organizei o espaço com alguns objetos, tais como frutas de plástico, embalagens vazias (P5)

pedi para que eles trouxessem embalagens vazias para montar um mercadinho na escola (P6)

Cozinheiro e confeitoiro;

[...] montei uma cozinha com utensílios de verdade, fogãozinho, geladeira, pipoca doce para ser a comidinha e estourei pipoca salgada para eles verem ficar pronta na pipoqueira elétrica. (P2)

Levei vários potes para o tanque de areia, as crianças fizeram bolos de vários tipos e tamanhos. Dividimos algumas tarefas entre quem faz e quem compra. No final contamos parabéns para uma amiguinha que fazia aniversário de mentirinha. (P3)

Médico;

Mostrei todos os instrumento (objetos) que tem na maletinha do Dr. Dodói, reconheceram o termômetro, deixei cada um manipular. Em outro momento, após a manipulação peguei o Dr. Dodói, com várias bonecas e ursos e deixei na sala, conversei com as crianças e perguntei quem queria ser o médico, um menino\menina se tornaram o médico e passaram a consultar as bonecas das demais crianças, colocando o termômetro, injeção e até mesmo o aparelhinho p/ ouvir o coração e pulmão. (P7)

Escritório;

Depois de quase uma semana recebendo os objetos, começamos a elaborar o monitor para os teclados e, todos estavam empolgados e ansiosos para brincar (utilizamos caixas de papelão, potes de Yakult e CDs). Enquanto as crianças lanchavam, preparei tudo para surpreendê-los. (P8)

Trânsito;

[...] montei uma mini rua com carrinhos de plástico e bonequinhas.(P9)

Espaços temáticos de lanchonete, motorista e médico;

[...] deixei alguns objetos em cima da mesa proposital como a fita, papel, caneta e luva, fizeram uso dos objetos realizando o jogo de papéis, fazendo de conta, criando situações e resolvendo entre eles.

[...] Montamos dois espaços, uma na sala (lanchonete) e no hall da sala (motorista). Levei garrafinhas (pictulinhas), fizeram de conta que era refrigerante de verdade (P10)

E dentista.

A atividade proposta [...] brincar de dentista. Primeiramente as crianças brincam com todos os instrumentos de dentista que temos a disposição aqui na creche (P11)

Percebemos o cuidado em não apenas apresentar materiais, mas em trabalhar as questões de suas funções e utilidades, bem como organizá-los com a participação das crianças na montagem de cenários compatíveis com uma situação real. Como por exemplo a temática de “mercadinho”, onde a intervenção do professor pode ser constatada na classificação dos objetos conforme as especificidades de armazenamento, a preocupação com a questão de disponibilizar “notas” (dinheiro) para que as crianças pudessem trabalhar com as relações de compra e venda, a valorização das ideias das crianças por meio de problematizações, entre outros meios.

Ainda que discretos, pelos avanços no comportamento da criança em relação ao jogo de papéis, podemos notar um desempenho mais desenvolvido na brincadeira após as intervenções dos professores. Como exemplo, pinçamos um depoimento do professor “P5”, com base nas observações das brincadeiras das crianças realizadas anterior e posteriormente à intervenção:

Brincaram de fazer comidinha, dar mamadeira para a boneca, dar banho na boneca e cantar para a boneca dormir [...] alguns também brincaram com bichinhos dizendo que estavam passeando na floresta. Uma das alunas disse que estava fazendo arroz doce. (P5)

[...] Na brincadeira: percebi que alguns usavam objetos como se fosse uma registradora onde tinha que ver o preço e pagar, enquanto uns vendiam, outros compravam. Muitos vinham até mim para que eu falasse quanto custava, eu respondia como se passasse a mercadoria pelo caixa e perguntava se eles tinham dinheirinho para pagar. Muitos colocavam a mão no bolso e me entregavam como se tivessem me dando dinheiro. (P.5)

Em relação ao primeiro relato, com exceção do episódio do passeio na floresta, as crianças brincavam focadas em cuidados com a boneca e afazeres domésticos, reproduzindo aspectos da vida cotidiana imediata. É claro que esta brincadeira é a mais consagrada entre os pequenos e retrata um aspecto importantíssimo do jogo que é seu caráter afetivo e operacional captados nas relações humanas, pois segundo a afirmação de Elkonin (2009) “[...] Nele estão representados a união indissolúvel, a motivação afetiva e o aspecto operacional da atividade” (p. 29), fundamental para assumir um papel. Contudo, o risco é limitar a brincadeira focada somente nesses aspectos, tendo em vista que as relações humanas e suas objetivações são muito mais complexas.

Assim, o segundo relato, em que se introduz a temática do “mercadinho”, possibilitou às crianças conhecer experiências mais amplas das relações humanas, e nota-se um envolvimento maior de articulação entre elas (“enquanto uns vendiam, outros compravam”). Ainda, suscitou improvisações de objetos (“Na brincadeira: ‘percebi que alguns usavam objetos como se fosse uma registradora onde tinha que ver o preço e pagar’”), fato que demonstra um avanço na capacidade de abstração: “Entre as crianças de três a quatro anos, o material dirige em considerável grau o tema do jogo. Mais tarde, as crianças atribuem ao material as propriedades que desejam” (ELKONIN, 2009, p. 238), chegam inclusive a substituir objetos por ações lúdicas com elas próprias (“Muitos colocavam a mão no bolso e me entregavam como se tivessem me dando dinheiro”).

Além dos elementos apresentados, foi possível verificar um maior envolvimento do professor que acabou participando mais ativamente da brincadeira, intervindo diretamente e ensinando os modos de operar com os objetos, e as relações comerciais que poderão ser a base para futuras discussões (“Muitos vinham até mim para que eu falasse quanto custava, eu respondia como se passasse a mercadoria pelo caixa e perguntava se eles tinham dinheirinho para pagar”). Enfim, o jogo de papéis realizado tornou-se mais rico e envolvente para as crianças em vários aspectos que aproximam da teoria.

No próximo e último tópico, apresentaremos as impressões dos professores quanto aos resultados percebidos por suas ações mediadoras no jogo de papéis.

5.3 Eixo 3 - Resultados da atividade do jogo de papéis

Neste último eixo, ainda refletindo sobre a análise dos resultados da prática do professor amparada pela teoria e pela intencionalidade pedagógica, verificaremos quais as impressões dos professores em relação ao potencial de suas intervenções e quais deles podem ser observados no comportamento da criança no jogo de papéis. Assim, a unidade de análise diz respeito a: Quais são as mudanças mais significativas observáveis, os resultados produzidos por essa atividade em termos de evolução do jogo, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança?

Para tanto, utilizaremos as informações contidas na Chave B – Intervenções no Jogo de papéis, mais especificamente o item “c”, quanto às impressões e resultados obtidos pelos professores e expressos em suas falas, as quais se

configuram de extrema importância analítica para a pesquisa e visam responder parte da indagação desse estudo quanto a seguinte questão: A intervenção pedagógica no repertório de experiências da criança torna o jogo mais elaborado? Destarte, serão apresentados os apontamentos feitos pelos professores, sujeitos dessa pesquisa:

Ainda que se observem alguns obstáculos marcados pelas primeiras iniciativas nesse sentido (“Aprendi bastante com esta atividade, não estou habituada a realizar atividades com intervenções e observações” (P9)), somadas às dificuldades de organização do jogo frente à escassez de materiais relatada anteriormente, e à euforia das crianças diante de situações novas (“Não posso dizer que foi perfeito e maravilhoso, pois foi bem tumultuado” (P1)), acreditamos que as iniciativas corroboram os estudos apresentados pelos autores da teoria histórico-cultural e de modo particular as contribuições de Danill B. Elkonin.

[...] com essa simples atitude pude perceber que criaram novas brincadeiras, jeitos que não faziam antes. (P1)

Estão aprendendo e desenvolvendo muito com essas novas estratégias de conduzir o jogo, estou estimulando cada vez mais com as experiências das crianças e trazendo novos desafios, assim, acredito que acontecerá cada vez mais a aprendizagem.(P10)

Em uma rápida apreciação é possível depreender que os professores veem com entusiasmo seu trabalho interventivo na ampliação do repertório de conhecimentos e possibilidades em relação ao jogo de papéis, o que engloba tanto os aspectos das mediações direta (conteúdo)e indireta (espaços e materiais).

Gostei muito da experiência, as crianças estavam empolgada. Pretendo levá-las em uma padaria para conversar com o confeitiro (P3)

Foi uma atividade produtiva e percebi que as crianças gostaram bastante e cada vez mais, estarei inserindo outros objetos (P7)

O meu projeto está no começo mas eles estão empolgados e tenho certeza que vai ser um sucesso. Vou fotografar e filmar tudo e ao final vou compartilhar com vocês postando no grupo. (P6)

Adorei, o resultado final e eles também gostaram, com certeza iremos brincar mais vezes de Escritório e, quando conseguirmos os objetos do salão de beleza iremos brincar também! (P8)

[...] eles amaram a experiência, aprenderam muito e já pediram se poderiam brincar mais vezes. Com isso e também com a visita que tivemos na aula anterior, surgiu a ideia de um projeto sobre diversas profissões, contando com discussões e visitas aos profissionais da área para aumentar o conhecimento. (P11)

Importante salientar que pairam ainda resquícios escolarizantes, de tentar transformar o jogo de papéis em uma atividade produtiva, com o intuito de torná-lo um instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos. Cabe lembrar que é preciso olhar para essa atividade como um fim em si mesmo, em que os resultados se dão no próprio processo, evitando didatizar por demais a sua atuação.

Para Elkonin (1987b), mais do que compreender a natureza psicológica do jogo de papéis e sua importância para o desenvolvimento da criança, é preciso também encontrar o caminho para dominar esse processo e melhor intervir conscientemente nessa atividade como meio de educação e desenvolvimento da criança, fato que exige um trabalho constante de estudo e aprofundamento dessa questão amplamente difundida, porém pouco refletida.

Sem dúvida constatou-se uma mudança, mesmo que discreta, na elaboração teórica do professor em relação à natureza e importância do jogo de papéis e sua influência no comportamento da criança:

A intervenção aperfeiçoa a cada dia. Sendo que para essas crianças, que não podem participar por enquanto dos afazeres e do trabalho do adulto, brincam representando papéis, ressignificando-os e desenvolvendo as funções psíquicas superiores, através do jogo (P4)

Do mesmo modo, as iniciativas apresentadas do trabalho realizado na educação infantil refletiram um importante passo em direção a uma postura mais comprometida do professor com essa atividade. Resta a necessidade de, também, as políticas públicas destinadas a infância garantirem condições favoráveis, o que envolve: limite de alunos por sala aula, recursos materiais adequados, comprometimento com a qualidade das formações iniciais e continuada dos professores da educação infantil, valorização profissional, e constante estudo para implementação e atualização da proposta pedagógica como instrumento norteador do trabalho realizado.

Quando se nota a prática do professor enquanto elemento central na promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança, é necessário olhar o contexto geral onde se insere a escola de educação infantil para não culpabilizá-lo por aspectos que fogem ao seu domínio, e ao mesmo tempo buscar nas contradições postas por um sistema excludente caminhos possíveis para melhor conduzir o trabalho pedagógico e, de modo especial, a atividade de jogo de papéis.

Todos os dados aqui analisados e significados à luz da teoria formam uma totalidade do fenômeno, revelando aquilo que não estava explícito no contato imediato com os relatos da amostra singular de 11 professores em situações particulares de conduzir o jogo de papéis. É por meio das relações dinâmico-causais em que ocorrem as práticas dessa atividade, balizadas pelo conhecimento teórico, que ocorre a ascensão do *abstrato* ao *concreto-pensado*, permitindo uma síntese dos conhecimentos produzidos, como preconiza a perspectiva histórico dialética de modo que acreditamos ter realizado uma aproximação do universal, que tem suas bases na própria realidade.

Pensando em formas mais acessíveis para que o professor se aprofunde teoricamente acerca do jogo de papéis, sua origem e evolução, bem como possibilitar acesso a experiências bem sucedidas de intervenção na brincadeira do pré-escolar e o contato com materiais de apoio para o trabalho pedagógico, elaboramos um instrumento tecnológico que pudesse agregar tais possibilidades. Outrossim, no próximo capítulo apresentaremos um produto educacional que visa favorecer esse contato.

6 O PRODUTO

O Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica-Mestrado profissional, disponibilizado pela Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Bauru, tem como principal objetivo, conforme disposto em seu site institucional, a formação de professores para uma melhor atuação em sua prática de ensino:

[...] Este programa de Formação Profissional envolve o compromisso sociopolítico de formar professores comprometidos com os valores democráticos que fomentem a participação coletiva da comunidade escolar, através da discussão e reflexão dos problemas a ser levantados, visando ao desenvolvimento de valores e atitudes voltados aos princípios da ética, estética, comunicação, sócio-político-cultural, científico-tecnológico e ambiental, sem os quais não se garante a plena formação de educandos cidadãos. Dessa forma, entende-se que um curso de mestrado Profissional em Docência, baseado na construção de conhecimentos científicos historicamente acumulados, os quais se unam para a construção de processo de ensino de conteúdos específicos e didáticos em uma situação de pesquisa reflexiva poderá contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Assim, além da dissertação, o trabalho de conclusão final deverá conter um produto educacional que vise colaborar com a melhoria da educação básica, refletindo diretamente na aprendizagem do aluno:

[...] poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes.

Dessa forma o produto dessa dissertação intitulada “A natureza e importância dos jogos de papéis na educação infantil: contribuições didáticas” é uma síntese dos referenciais teóricos e da pesquisa empírica realizada neste estudo. Tem o intuito de apresentar um conjunto de orientações teórico-práticas, que envolvam as questões referentes ao jogo de papéis, principalmente sobre a importância das práticas de intervenção no âmbito da escola de Educação Infantil, viabilizando possibilidades e

estratégias que favoreçam esta mediação. Trata-se de um site materializado na plataforma Wix.

O produto leva em consideração as condições objetivas da influência que exercem os meios tecnológicos sobre o comportamento da sociedade contemporânea, cujo acesso pode ser realizado até mesmo por um smartphone, que vem se tornando um recurso popularizado, conforme apontam (BORBA ; LACERDA, 2015). As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estão presentes tanto nos espaços de lazer como de trabalho, favorecendo o desenvolvimento de novos modos de pensar e aprender, conforme salientam (LÉVY, 1999 , BELLONI ; GOMES, 2008).

Por ser um material didático, moderno e de fácil acesso disponível na WEB³⁰ e no repositório do portal da Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru, os professores poderão acessar de qualquer localidade e de forma atemporal, beneficiando-se desta contribuição, que embora não tenha a pretensão de esgotar todas as discussões sobre a questão, pode iluminar certas inquietações pedagógicas.

Deverão compor o material conteúdos sobre a temática do jogo de papéis, balizados por autores da teoria histórico-cultural, relatos de experiências significativas no campo da Educação Infantil, sugestões de intervenções nos jogos de papéis, organização de materiais e espaços de brincar, sequência didática, entre outros.

Outra possibilidade do site é realizar links com materiais disponíveis na internet, como vídeos, entrevistas e documentários que poderão enriquecer o conteúdo, ilustrando em um determinado assunto, além de um campo destinado a sugestões, dúvidas e comentários.

Pretendemos com essa ferramenta mais do que apresentar conteúdos, experiências, vídeos e informações, mas também desenvolver, por meio de subsídios teóricos, uma consciência crítica do professor em relação à especificidade do jogo de papéis na escola de Educação Infantil, cujo potencial esta concentrado no trabalho docente desenvolvido. Dessa forma, suscitar o interesse pela mudança dessa atividade que muitas vezes se vê relegada a segundo plano, trazendo as discussões para o centro da ação educativa.

³⁰ A rede que conecta computadores por todo mundo, uma página da World Wide Web (WWW), conforme definição da Wikipédia, a enciclopédia livre.

A ideia é que os jogos de papéis que ocorrem nos espaços destinados à educação da infância sejam percebidos em sua singular importância para o desenvolvimento do pré-escolar, e que as intervenções necessárias sejam realizadas pelo professor em cada nível deste jogo, como defende Elkonin (1987b, 2009) e demais estudiosos da teoria histórico-cultural. Visa apresentar situações representativas para os avanços psíquicos da criança, convergindo para a conquista das máximas possibilidades humanas a serem garantidas pela prática educativa.

6.1 Título do produto

A evolução do jogo de papéis.

6.2 Público alvo do produto

Destina-se aos professores, coordenadores, diretores, graduandos de licenciatura em Pedagogia e demais interessados na temática do jogo de papéis.

6.3 Acesso ao site

Endereço:

<https://martacastrocorrea.wixsite.com/o-jogo-de-papeis>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu investigar e discutir a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da criança pré-escolar, bem como o papel da intervenção do professor para promover esse processo. Temos consciência de que esse assunto não se inicia e nem se esgota aqui. Não obstante, acreditamos, diante das análises e relações estabelecidas sobre o objeto de estudo, ter contribuído de alguma maneira em suscitar uma reflexão sobre a centralidade da atuação docente no processo de direção da atividade do jogo de papéis para o desenvolvimento e humanização da criança.

Em busca desse propósito e considerando suas múltiplas determinações, empreendemos, com base em nossas questões de pesquisa salientadas na introdução desse estudo, perseguir seu desvelamento, amparada pela pesquisa teórico-conceitual a fim de compreender a natureza e importância do jogo de papéis nas práticas educativas da criança do período pré-escolar.

Nessa direção, percorremos a uma breve contextualização do processo de escolarização na educação infantil permeados pelas concepções higienista, propedêutica e assistencialista que perduram até os dias atuais. Analisamos as políticas públicas e a necessária busca pela orientação pedagógica para a escola da infância que justificam e caracterizam esse momento como fundamental para a formação do psiquismo e personalidade da criança. Dessa forma, intentamos fugir da mera adaptação dos alunos a um sistema social perverso, desumano, de exclusão e desigualdade, para uma formação de sujeitos ativos, com capacidade criadora na construção de infinitas possibilidades, que nascem da perspectiva de uma educação marcada por uma utopia concreta, isto é, de outra realidade que não se faz presente, mas que é possível.

Perseguindo o objetivo, adotamos a teoria histórico-cultural como base fundamental para a compreensão da concepção de ser humano, ressaltando o papel central do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tanto, lançamo-nos a uma intensa busca de apropriação de seus postulados para a elaboração da síntese teórica apresentada.

Aprofundamos os conhecimentos acerca da periodização do desenvolvimento articulando as premissas do surgimento e evolução do jogo de papéis, por meio dos teóricos da psicologia russa, com destaque a Elkonin (2009) em sua obra "Psicologia

do Jogo”. Igualmente buscamos instrumentalizar teoricamente o professor da criança de 4 a 5 anos, apontando conteúdos fundamentais para o trabalho com o jogo de papéis.

Tendo por princípio a finalidade do ensino sistematizado desde a educação infantil, como preconiza Saviani (2003; 2005), arriscamos pensar no método de apreensão do conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica como caminho possível para a práxis educativa. Neste sentido referendamos a unidade de ensino a partir da tríade “conteúdo-forma-destinatário” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016 p. 03) que orienta a prática pedagógica considerando o conteúdo que necessita ser ensinado (relações humanas), a forma mais eficiente de ensinar e aprender (jogo de papéis), tendo como sujeito o destinatário do processo educativo (a criança pré-escolar). Assim, postulamos um conjunto de orientações reflexivas da necessária intervenção educativa na atividade de jogo de papéis em âmbito escolar, como caminho para o máximo desenvolvimento psíquico da criança do período pré-escolar.

Nesse ínterim, frente à experiência acumulada como também professora da educação infantil e posteriormente formadora e supervisora desse segmento de ensino, procuramos com base na pesquisa teórica, propor orientações didáticas de intervenção no jogo de papéis. Dedicamo-nos a contribuir com possibilidades de mediações diretas e indiretas para fomentar a evolução do papel no jogo e o conseqüente desenvolvimento que essa atividade proporciona aos brincantes.

Para uma melhor compreensão do objeto à luz do método materialista histórico dialético, diligenciamos analisar a parte empírica deste estudo, ou seja, superar uma visão imediata do fenômeno. Isto foi feito a partir do resultado do exame documental dos registros de 11 professores de educação infantil acerca da prática do jogo de papéis. Buscou-se superar o real aparente nas inter-relações desse todo (o concreto), por meio do conhecimento teórico do objeto no plano ideal (o jogo evoluído). Trata-se do movimento de análise do singular-particular-universal explanado por Oliveira (2005), de estabelecer relações partindo da singularidade dos sujeitos onde se concretiza o contexto do trabalho realizado como o jogo de papéis em sua particularidade, que medeia a universalidade, pois segundo a autora esta “[...]é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade [...]” (p. 3) e só pode ser compreendida na relação indivíduo-sociedade.

Com base nos dados imbricados e significados entre si, como resultado dessa singularidade estudada na empiria, reiterou-se a atuação do outro para o desenvolvimento dos processos funcionais humano-genéricos na busca dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas disponibilizadas pela humanidade, podendo ser acessíveis ou não à criança mediante a atividade do jogo de papéis.

Assim, por meio das análises realizadas, foi possível sinalizar a relevância da formação constante do professor para uma atuação mais consciente de sua importância educativa frente à atividade do jogo de papéis. Reafirmamos que a mediação dos elementos simbólicos permeada na organização dos espaços, materiais e na ampliação do repertório de conhecimentos são alicerces para o aprimoramento do jogo e o desenvolvimento da criança, compreendendo que tais ações constituem tarefa fundamental em todas as fases da evolução do jogo.

Dessa forma, negamos as atitudes naturalizantes em relação ao jogo de papéis no espaço escolar, entendendo que essas práticas e atitudes são limitadoras do desenvolvimento da criança de modo geral. Portanto, leva-nos a ajuizar a necessidade de aprofundamento teórico do professor sobre essa temática, condição ímpar para apropriação dos conhecimentos da teoria do jogo, de modo a sensibilizar sobre a importância de sua atuação. cremos ser este o caminho possível de o professor adquirir melhores condições de promover o desenvolvimento psíquico das crianças por meio do jogo de papéis.

Pelo exposto, acreditamos ter respondido a hipótese dessa pesquisa, que de fato é pelo movimento de análise teórica do trabalho realizado pelo professor que se viabiliza a reflexão e articulação da práxis pedagógica, tornando evidente a necessária intervenção no jogo de papéis.

O jogo de papéis é, em sua natureza, a atividade que orienta a criança e suas relações com o mundo social, os sentidos e significados, problemas e motivos das relações que se estabelecem entre as pessoas, e que, portanto, merece ser melhor explorado como bem defendeu Vigotski, Leontiev, Elkonin e tantos outros estudiosos da psicologia histórico-cultural.

A atuação intencional e planejada do professor é elemento fundamental para a intervenção nessa atividade, de forma a impulsionar os processos psíquicos que se encontram organicamente imbricados no papel. Por esse motivo, desponta como a principal ação humanizadora da criança pré-escolar. Sua evolução, afirma Elkonin

(2009) “[...] prepara para uma transição para uma fase nova, superior do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (p. 421), isso graças ao acúmulo de conquistas marcadas pela brincadeira, que vão se complexificando, culminando no período escolar. Por essa razão concordamos com Pasqualini (2016a) sobre a importância da escola de educação infantil:

Para tanto, é preciso defender a escola de educação infantil como lugar do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano, como instituição que pode e deve promover a ampliação do conhecimento de mundo da criança pequena para além dos estreitos limites da experiência singular (p.35).

A ampliação do conhecimento defendido pela autora é fator definidor na ação lúdica, pois, entende-se que a criança brincará somente daquilo que conhece, exigindo do professor um posicionamento ético-político, no sentido de procurar amenizar as discrepâncias sociais em relação ao acesso cultural, buscando ao máximo repertoriar o jogo, saturando-o de conhecimento para que a criança tenha elementos para aprimorá-lo, fato que engendrará as mudanças necessárias ao desenvolvimento psíquico.

O enfoque pedagógico deve incidir e priorizar a forma do jogo de papéis na ampliação do conteúdo das relações humanas, tendo por base a criança (seu destinatário), principalmente, as advindas das camadas populares, na busca constante da qualidade de ensino. Destarte, deve promover o encontro da intencionalidade educativa com as necessidades de conhecimentos que precisam ser apropriados pelas crianças, levando em consideração que as atividades mais elaboradas têm sua origem nas modestas abstrações, fruto das substituições dos objetos no jogo, dos domínios da voluntariedade e do autodomínio da conduta, que serão a base para o ensino fundamental.

Merece destaque também, compreender que o jogo do pré-escolar, conforme evidencia Elkonin (2009), só alcança seu ápice na segunda metade desse período, ou seja, após os 5 anos, momento em que aumenta consideravelmente o entendimento da criança acerca das relações sociais. Assim, sinaliza o autor, que essa atividade não se esgota em âmbito da educação infantil, até porque não atingiu suas máximas possibilidades, necessitando ser continuada nas séries iniciais do ensino fundamental, tornando-se progressivamente secundária em detrimento do despontar da atividade de estudo, o que se condiciona à qualidade das mediações ofertadas.

Estamos certos de que, a qualidade das mediações depende sempre da formação inicial e continuada disponibilizadas ao professor, motivo pelo qual, referendamos um trabalho que permita a apropriação dos pressupostos teóricos aqui defendidos, a fim de garantir a necessária efetivação da práxis pedagógica na escola de Educação Infantil.

Encerramos essa pesquisa com a certeza de que este estudo não se esgota aqui: temos muito o que avançar em relação ao jogo de papéis e às formas de lidar com ele. O caminho, sem dúvida, é desafiador e depende da reflexão constante suscitada por Elkonin (1987b) quanto à necessidade de definirmos a atuação que nos cabe enquanto professores, e, desse modo, melhor intervirmos nessa atividade, que visa, em última instância, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese de doutorado – programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e educacional**, v. 18, n. 2, p. 265 - 272, mai./ago. 2014.

_____. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: Análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

_____. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v. 1, 2 e 3**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos**, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Plano nacional da educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 12 jun. 2017.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educação & Sociedade, 2008.

BORBA, M. C.; LACERDA; H. D. G. Políticas públicas e tecnologias digitais: um celular por aluno. In: **III Fórum de Discussão: Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil**. v. 17, 2015.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CHAVES, M.; FRANCO, A de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

CURY, C. R. J e FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. In: FERREIRA, A. M. F. **Temas de Direito à Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial: Escola Superior do Ministério Público, 2010.

DAVIDOV, V; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS (antologia)**. Moscou: Progresso, 1987.

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

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

_____. Sobre el problema de La periodización Del desarrollo psíquico em La infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

_____. Problemas psicológicos Del juego em La edad preescolar. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

FACCI, M.G.D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Nova horizonte, 1987.

_____. O homem e a cultura. In: LEONTIEV. L. M. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Nova horizonte, 1978.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O. M.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 97-104, jan./abr. 2014.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 2, p. 149-168, mai./ago. 2015.

_____. Temas da Brincadeira de Papéis na educação Infantil. **Psicologia: ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 457-472, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0457.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MARTINS, L.M. A brincadeira de papeis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Especificidades do desenvolvimento afetivo cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007.

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

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Cd-rom. Caxambu: ANPED, 2007.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org.). A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARQUES, A. F. A sociedade brasileira e a educação escolar como direito social usurpado. In: SOUZA, Álvaro et. Al. **Simpósio Multidisciplinar Internacional: o pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização**. São Paulo: Saraiva, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Moraes, 1987.

MESQUITA, M. A; FANTIN, B. C. F; ASBAHR, F. S. F. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru/SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

MÉTODO de Marx: dialética do concreto. Produção: José Paulo Netto. **Trecho do Curso “O Método em Marx”**. Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco/UEPF: Edição: Guilherme Howes. 2002. 31’24”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OoyqbVF7Jml&t=1s>>. Acesso em out. 2017.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. da S. F.; RIGON, A. J. **O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural**. Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 477-485, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Z. R de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In ABRANTES, A. A; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F (Org.) **Método Histórico- histórico-social na psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011.

PASQUALINI, C. J. ; TSUHAKO, N. Y. (Org.). **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

PASQUALINI, C. J. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. Fundamentos teóricos. Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 39-145. In: PASQUALINI, C. J. ; TSUHAKO, N. Y. (Org.). **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP: Secretaria Municipal de Educação**. 2016. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES,

A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2010.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V.D. Sobre o Processo de humanização. In: MOURA, M. O. (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, A. L.; AGUDO, A. M. O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica: desafios e possibilidades. In: MESQUITA, M. A; FANTIN, B. C. F; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru/SP: Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em CD-ROM. ISBN 978-85-89986-05-2. Acesso em: 02 dez. 2017.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

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

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas, tomo II**. Madri. Visor, 2001.

_____. **Obras escogidas, tomo III**. Madri. Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas IV: psicologia infantil**. Madri: Visor, 1996.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, Revista GIS n. 11, 2008, pp. 23-36. Disponível em <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2017.

ZONTA, C. (Coord.) **Documento de consolidação do Plano Municipal de Educação de Bauru: Bauru: Secretaria Municipal da Educação.** 2016. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/>>. Acesso em: 21 mai. 2107.

_____. (Coord.) **Avaliação Bienal (2012/2014) do Plano Municipal de Educação e adequação ao Plano Nacional de Educação.** Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

APÊNDICE A – Resultado da primeira organização da tarefa dos professores

Caracterização dos participantes da pesquisa:

A amostra se refere a 11 professores de educação infantil do município da pesquisa, atuando com crianças na faixa etária entre 4 a 5 anos, ou seja, turmas de Infantil– IV (4 anos) e Infantil – V (5 anos), sendo salas mistas³¹ ou não.

A experiência dos professores neste segmento de ensino, variam de 6 meses a 27 anos de atuação, com idade entre 22 a 50 anos.

Primeira tarefa:

- Observar o momento do jogo de papéis em sala e relatar sobre o que as crianças brincam; seus questionamentos e utilização de materiais;
- Se houve intervenções do professor.

Chave A -Observação do jogo de papéis:

Prof.	Do que as crianças brincam? (Temas).	Com o que brincam?	Onde brincam?
P1	“mamãe e filhinha”; “cozinhar”	Bonecas, roupinhas, pentes, acessórios de beleza, panelas e pratinhos, palitos, massinha”	Sala
P2	“casinha”, “carrinho”	“brinquedos temáticos de casinha, carrinhos”	Sala
P3	“casinha”, “escolinha”	“Panelinhas, lousa”	sala de brinquedos, parque, tanque de areia
P4	“dentista”, “professor”, “mecânico”, “faxineira”, “mercadinho”	“roupas”, “brinquedo temático”	Sala
P5	“casinha”, “passeio na floresta”	“panelinhas, mamadeira, bichinhos de jardim”,	Sala
P6	“bichos”, “cabeleireiro”	“massinha de modelar, palitos, tesoura”	Sala
P7	“casinha, boneca”	“bonecas, panelinhas, geladeira, fogão, carrinhos”	Sala
P8	“boneca, cozinhar, mecânico, polícia-ladrão, passeio com cachorro”	“bonecas, carrinhos, ferramentas, animais”	sala, parque
P9	“professor, mamãe e filhinha, cinema”	“bonecas, cadeiras, carrinho de boneca, livro, pente”	Sala

³¹ Em alguns casos pode ocorrer que a sala seja formada por alunos de 4 anos de idades juntamente com os alunos de 5 anos de idade ou seja, turma mista de Infantil IV e Infantil V.

P10	“medico e paciente”	“boneca, papel, caneta, mesa, luva, objetos variados”	Sala
P11	“cabeleireiro, vendedor, dono de bar”	“chapinha, escovas de cabelos, cadeiras, maquiagem, caixas vazias de pasta, fantasias, roupas de bonecas, garrafas de leite e suco”	Sala

Prof.	Como brincam? (relações)
P1	<p>“[...] observei um grupo de 5 crianças, três meninas e dois meninos. As meninas estavam brincando de mamãe e filhinha. Deram banho nas bonecas, vestiram, pentearam os cabelos, falavam ao celular, davam comidinha...De repente uma delas falou para os dois meninos... “Quem vai ser o papai?” “[...] resolveram a situação”. “Logo depois uma das meninas disse... “Eu precisava de uma mamadeira”. Como só tinha uma e já estava sendo usada, ela pegou um perfume de plástico que tinha um biquinho e fez de mamadeira”.</p> <p>“Outra situação que observei foi com a massinha. Uma aluna disse...”Está pronto o almoço meus amores”, para as crianças que estavam próximas a ela. Perguntei o que ela tinha feito de comida e me disse que era...”Arroz, feijão e frango”. O menino que estava ao lado fez batata frita e uma outra carne. Perguntei como fazia comida e uma criança disse... “Pica e coloca tudo na panela”. Neste momento eles utilizavam o palito de sorvete como faca para cortar os pedaços da massinha enquanto brincavam de cozinheiros”.</p>
P2	“sem minha mediação eles se unem entre si e elaboram a brincadeira”
P3	<p>“[...] as alunas brincam de cozinhar e de cuidar da amiguinha como se fosse sua filhinha [...]”</p> <p>2- “Já como professora, observa-se que eles imitam a professora, faz os alunos formarem fila, faz brincadeiras e organiza até os alunos para sentarem no chão, nesse caso, os meninos também brincam”.</p> <p>“Eles brincam com o que esta sendo disponibilizado”.</p>
P4	<p>“A brincadeira inicia-se com as crianças vestindo-se com roupas adequadas à cada profissão. Depois direcionando-se para o trabalho, exercendo sua função e recebendo o pagamento pelo serviço. Ao voltarem para “casa” (de mentirinha), passam no mercado e fazem suas compras”.</p> <p>“Enquanto brincam ouve-se “ não, não é assim”, “tem que ser sapato branco...dentista tem sapato branco e o mecânico é sujo, é de graxa, porque conserta carro”. “A palavra é de mentirinha aparece várias vezes e “não, assim não” também como forma de ensinarem o amigo os procedimentos corretos da brincadeira. Agem como se fosse verdadeiro esse momento...”.</p>
P5	“Brincaram de fazer comidinha, dar mamadeira para a boneca, dar banho na boneca e cantar para a boneca dormir [...] alguns também brincaram com bichinhos dizendo que estavam passeando na floresta. Uma das alunas disse que estava fazendo arroz doce”.
P6	“muitos fizeram coelhinha e imitavam a coelhinha que veio em nossa escola ontem, outros pediram tesoura para fazer cabelos para brincar de cabeleireira, os meninos fizeram bolas e alguns eram os jogadores a imaginação estava solta hoje. Fizeram bolo e cantaram parabéns para a amiguinha”.
P7	“as crianças na sala brincam de casinha [...] com vários objetos que tem em uma

	<p>casa. Fazem comidinha comem, passeiam com as bonecas, levam para o banho e até mesmo para o piquê”</p> <p>“[...]conversam com as bonecas [...] ouvi falas que utilizo com eles no dia-a-dia”</p> <p>“utilizam um brinquedo para outra função, como na sala uma aluninha pegou uma jarriinha e fez como uma mamadeira”</p>
P8	<p>“[...] foi possível perceber as meninas brincando com as bonecas e em determinado momento estavam dando comida à elas quando ouvi questionarem o tipo de comida que deveriam cozinhar foi quando uma das alunas disse que iria fazer batata frita e houve discórdia pois outra aluna lembrou das aulas sobre alimentação uma delas alertou que a batata não poderia ser frita porque a fritura faz mal a saúde, em seguida outra sugeriu que dessem papinha de legumes e verduras porque iria regular o organismo, vieram perguntar como se fazia legumes foi aí que participei da brincadeira ensinando mais um pouco sobre os alimentos (fizemos uma sopinha de legumes e verdura, com carne branca que continha pouca gordura) depois de “pronta”; tanto as bonecas como as meninas e eu experimentamos e aprovamos a sopinha”.</p> <p>“Os meninos, brincaram com os carrinhos e as ferramentas, alguns eram mecânicos enquanto outros tentavam consertar brinquedos quebrados, outros estavam cuidando de um estacionamento com lava carros”.</p> <p>“Esta semana a ProfªTábata levou dois lenços ao parque e logo que foram visualizados pelas crianças já começaram brincar de polícia e ladrão (amarrando-os no braço), durante a brincadeira, ocorriam fugas e prisões porém sem violência física pois cada um respeitava o seu papel na brincadeira. “meninas brincaram de cobrir um cachorrinho com um dos lenços [...]”.</p>
P9	<p>“A aluna [...] brincou de professora e solicitou cadeiras para as bonecas sentarem para desenhar, como não havia cadeiras, colocou-as sentadas na mureta. Solicitou também um livro para ler histórias para os alunos [...] brincou de mamãe e filhinha com carrinho de bebê. Perguntei onde ela ia com o bebê e ela respondeu: que ia até a farmácia comprar remédio porque a filha estava com tosse [...] penteou o cabelo da boneca e disse que estava arrumando a filha para passear no shopping [...] comprar uma bolsa nova [...] em certo momento, as crianças se organizaram, sentaram em fileiras viradas para a parede[...] disseram que estavam no cinema”.</p>
P10	<p>Profa. Se referindo a criança representando médica“[...] líder, dominadora [...] falando em voz alta – próximo, próximo e atendia a criança que na maioria das vezes vinha acompanhada pela mãe e assim a brincadeira foi acontecendo”.</p> <p>“a receita – um papel com a escrita da médica: A – O – 2 – 4- DADI – MARIA ... que significava, estava com diarreia, febre, vômito, dá água, injeção...solicitou minha caneta para dar injeção, palito de sorvete para ver a garganta, tira imitando estetoscópio para escutar o coração e deitar na mesa (maca)”.</p>
P11	<p>“há duas semanas surgiu uma nova que é brincar de “o dono do bar” [...] me traz um pouco de preocupação, pois as crianças representam fielmente como é o “movimento” [...] como pedido de bebidas alcoólicas tais como “rabo de galo” e “copo sujo’ [...] estou tentando modificar conversando com eles e pedindo pra só venderem sucos e refrigerantes”.</p> <p>“Quando brincam de cabeleireiro e vendedores eles utilizam diversos objetos para “trabalharem” [...] abrem o estabelecimento, atendem o telefone, marcam os horários e o que as clientes irão fazer [...] a cor do cabelo que a “cliente quer utilizar, se irão lavar os cabelos. Durante a venda dos produtos perguntam: se preferem roupas curtas, decotadas ou longas”</p> <p>Professora “percebi que eles estão bem desenvolvidos e compreendem a utilidade dos produtos e as argumentações são convenientes e contundentes”.</p>

Segunda tarefa:

- Selecionar um novo Tema que não acontece no cotidiano escolar e incentivar as crianças a brincarem;
- Intervir na brincadeira ampliando o conteúdo das relações sociais.

Chave B - Intervenção no jogo de papéis

Prof.	Novo tema	Intervenção: direta (conteúdo) indireta (espaço e materiais)
P1	“mercadinho”	<p>“[...] fiz uma roda de conversa para saber o que eles conheciam de um mercado. O que tinha?... Quem trabalha?... Como fazia para levar essas “coisas” embora para casa?...Fui complementando as informações e depois passei um vídeo chamado “brincadeira do faz de conta: mercado”, do YouTube, para que eles pudessem ver outras crianças brincando, já que não tinha possibilidade de levá-los ao mercado de verdade”.</p> <p>“No dia seguinte, retomamos as informações coletadas, por conta das crianças que haviam faltado e dei início à brincadeira”.</p> <p>“comecei a guardar e recolher embalagens de diversos produtos que existem em um mercado. Trabalhei com eles as notas (cores e valores) e coloquei preços nas embalagens”.</p> <p>“comecei a guardar e recolher embalagens de diversos produtos que existem em um mercado. Trabalhei com eles as notas (cores e valores) e coloquei preços nas embalagens”.</p> <p>“[...]montamos o mercadinho, todos juntos, tentei organizar por setor...limpeza, higiene,...alimentos,...o que era de geladeira,...Atentei-os para a parte das carnes, como faríamos? Uma criança deu a ideia de pegar a massinha. Usaram até minha cestinha [...] que é igual a do mercado, para brincarem”. Fiz cantinhos na sala, pois não tinha condições de todos brincarem ao mesmo tempo”.</p>
P2	“cozinheiro”	<p>“Comecei trabalhando com profissões, apresentei a profissão de cozinheiro fomos até a cozinha e conhecemos o trabalho das merendeiras, os utensílios e tudo que envolve essa profissão”.</p> <p>“Após esse conhecimento todos colocaram toucas, montei uma cozinha com utensílios de verdade, fogãozinho, geladeira, pipoca doce para ser a comidinha e estourei pipoca salgada para eles verem ficar pronta na pipoqueira elétrica.</p>
P3	“confeiteiro”	<p>“conversei sobre o que eles conheciam sobre a profissão de cozinheiro, falaram sobre várias comidas que o cozinheiro faz. Alguém disse que o mais gostoso é bolo. Então procurei algumas receitas e falamos dos modos de preparo. No dia seguinte era dia de tanque de areia, então fomos para lá, para</p>

		<p>fazer vários bolos”.</p> <p>“Levei vários potes para o tanque de areia, as crianças fizeram bolos de vários tipos e tamanhos”. Dividimos algumas tarefas entre quem faz e quem compra. No final contamos parabéns para uma amiguinha que fazia aniversário de mentirinha”.</p>
P4	“brincando de ser adulto”	<p>“A intervenção foi realizada desde o momento em que a professora apresentou o “Projeto brincando de ser adulto”, com as orientações sobre como deveria acontecer, quais seriam as regras”.</p> <p>“Em cada momento, desde a execução da profissão até a efetivação da compra no mercado, existe a intervenção intencional de cada momento, com orientações e adequações individuais, de acordo com a necessidade”.</p> <p>“Intervenção realizada para separação dos produtos nos devidos setores, roupas para cada profissão...enfim, tudo foi montado com eles”</p>
P5	“mercadinho”	<p>“Em atividades anteriores percebi que alguns alunos estavam brincando de pegar alguns objetos, tais como frutas de plástico e representando como se estivessem comprando no mercado”.</p> <p>“sentei-me com as crianças e comecei a questionar quem sabia o que era um supermercado. Muitas responderam que era onde comprava-se coisas para comer, outras responderam que era onde a mãe trabalhava. Falaram também que para pegar coisas teria que ter dinheirinho para pagar [...]”.</p> <p>“organizei o espaço com alguns objetos, tais como frutas de plástico, embalagens vazias”</p> <p>“[...] Na brincadeira: “percebi que alguns usavam objetos como se fosse uma registradora onde tinha que ver o preço e pagar, enquanto uns vendiam, outros compravam. Muitos vinham até mim para que eu falasse quanto custava, eu respondia como se passasse a mercadoria pelo caixa e perguntava se eles tinham dinheirinho para pagar. Muitos colocavam a mão no bolso e me entregavam como se tivessem me dando dinheiro”</p>
P6	“mercadinho”	<p>“[...] um aluno comentou que tinha ido ao mercado com seus pais. Aproveitando a deixa, comecei a indagar o que ele tinha visto no mercado. Conforme ele falava, outras crianças começaram a se empolgar, até o ponto onde todos também queriam falar. Foi quando surgiu a ideia de fazermos uma visita ao mercadinho perto da escola”.</p> <p>“Elaboramos algumas perguntas a serem feitas para o dono do mercado”.</p> <p>“Também pedi para que eles trouxessem embalagens vazias para montar um mercadinho na escola”.</p>
P7	“médico”	<p>“Como na sala estava com algumas crianças com febre e doente, o uso do termômetro estava sendo frequente, com isso aproveitei a situação de médico”.</p> <p>“Mostrei todos os instrumentos (objetos) que tem na</p>

		<p>maletinha do Dr. Dodói, reconheceram o termômetro, deixei cada um manipular. Em outro momento, após a manipulação peguei o Dr. Dodói, com várias bonecas e ursos e deixei na sala, conversei com as crianças e perguntei quem queria ser o médico, um menino\menina se tornaram o médico e passaram a consultar as bonecas das demais crianças, colocando o termômetro, injeção e até mesmo o aparelhinho p/ ouvir o coração e pulmão”. Não houve intervenção no repertório</p>
P8	“escritório”	<p>“[...]fui conversando e observando o que as crianças sabiam sobre diversos temas (Pet shop, Escritório, Consultórios médicos e dentários). Nossa escola encontra-se muito precária em relação a livros, jogos e brinquedos. [...]solicitei ajuda as crianças e aos pais para enviarem objetos utilizados em escritório e salão de beleza, o que mais surgiu foi o que desenvolvi para a tarefa; Escritório” “Depois de quase uma semana recebendo os objetos, começamos a elaborar o monitor para os teclados e, todos estavam empolgados e ansiosos para brincar (utilizamos caixas de papelão, potes de Yakult e CDs). Enquanto as crianças lanchavam, preparei tudo para surpreendê-los”. “[...]conversei muito com as crianças dando exemplos da dinâmica de escritórios; controle de mercadorias, emissão de notas fiscais ; falei da importância quando efetuamos uma compra, expliquei que toda empresa tem que ter seu escritório com controle de compras de mercadorias (estoque) e controle dos produtos que são vendidos, solicitei que conversem com seus familiares a respeito do assunto, pois existem segmentos, tipos de escritórios (construção, hospitalares, farmácias, mercados...). alguns alunos conseguiram associar as explicações com o trabalho dos pais ou algum familiar. Utilizei também alguns vídeos onde foi possível perceber a postura de quem trabalha em escritórios e observar os objetos que os compõe”. “[...]percebi alguns alunos simulando a venda de materiais escolares e emitindo nota fiscal, outros no telefone conversando com a merendeira e, alguns sendo compradores, outros ficaram nos carimbos (recebendo mercadorias), [...] um deles ofereceu materiais escolares para que eu comprasse, o outro ofereceu a mesma coisa mais barato. Outra aluna, em outro “computador”, perguntou se eu queria marcar médico; entrei na brincadeira e perguntei qual dia e o horário que ela teria disponível, ela disse: dia 5 as 6h; pedi que marcasse em um papelzinho para que eu não esquecesse e ela, sem saber escrever ainda, mas conhecendo os números, marcou o número 5 e embaixo deste o número 6. Depois disso, outra aluna me chamou para dizer que estava olhando os preços das Barbies para comprar”.</p>

		<p>“Passado algum tempo, percebi que a brincadeira era outra, os computadores estavam sendo usados para baixar músicas e filmes, os celulares para enviar mensagens. A realidade que eles vivenciam com esses objetos!!!”.</p>
P9	“trânsito”	<p>[...]conversei com os alunos sobre o trânsito, algumas leis, mostrei algumas placas de trânsito e discutimos sobre o significado de cada uma, observamos as placas no entorno da escola e conversamos com um policial que orienta o trânsito da rua da escola, que fica situada em frente ao Quartel da Polícia Militar”.</p> <p>“O policial conversou com os alunos sobre a maneira como orienta a travessia dos pedestres, o respeito às leis de trânsito, as vagas das peruas escolares, os alunos ficaram muito atentos, alguns falaram sobre as “coisas erradas” que os pais fazem no trânsito”.</p> <p>[...]montei uma mini rua com carrinhos de plástico e bonequinhas”.</p> <p>“Cada aluno ficou a vontade para escolher o que usaria, e o aluno Érik quis ser o policial do trânsito [...] no início o aluno no papel de policial só falava para os outros olharem antes de atravessar a rua, perguntei à ele, o que mais havíamos conversado com o policial, se era apenas isso que ele deveria fazer, se só quem estava atravessando a rua é que fazia parte do trânsito. Depois disso, ele me pediu um papel e caneta, ele começou a orientar os outros alunos que estavam com carrinhos para dirigirem mais devagar, tomar cuidado para não atropelar ninguém, disse que ia multar um carrinho que estava estacionado em frente a uma “garagem”.</p>
P10	“lanchonete; motorista e médico”	<p>“Durante a brincadeira de médico surgiram questionamentos: ‘porque o médico usa roupa branca’, porque o SAMU toca sirene alta?’. Intervenções: Temos médicos masculinos e femininos; também vamos ao médico sem estarmos doente (rotina),; medicação somente com adultos e com receita; falei sobre a sala de espera para que</p>

		<p>mais crianças pudessem participar da brincadeira; Expliquei sobre a roupa branca e a sirene do SAMU". Médico: "deixei alguns objetos em cima da mesa proposital como a fita, papel, caneta e luva, fizeram uso dos objetos realizando o jogo de papéis, fazendo de conta, criando situações e resolvendo entre eles"</p> <p>Lanchonete e motorista: "Em primeiro momento realizamos roda falada e expositiva algumas vezes para o conhecimento das crianças. Para minha surpresa a maioria delas já conheciam e também já foram em uma lanchonete e quanto ao motorista, mesma coisa".</p> <p>Lanchonete e motorista: "Montamos dois espaços, uma na sala (lanchonete) e no hall da sala (motorista). Levei garrafinhas (pictulinhas), fizeram de conta que era refrigerante de verdade"</p> <p>Cada um escolheu a brincadeira. Montaram com as mesinhas os espaços da lanchonete, colocaram TNT como as toalhas, usaram diversos materiais para representar o hambúrguer, alface, pão, queijo, salsicha, garras de pictulinhas para refrigerantes".</p> <p>"Aconteciam alguns conflitos [...]quando queriam trocar de papéis(garçonete, chapeiro, atendente...).</p> <p>Os motoristas brincavam de tudo, caminhão que carregava pedra (caixa de papelão cortada, direção feita de conduite, pintura com tinta guache).</p> <p>Transportaram de tudo, dirigiam estacionavam e até puxaram outros carrinhos, sempre dizendo: eu sou, você é..., entrando num acordo".</p>
P11	"dentista"	<p>"A atividade proposta [...] brincar de dentista. Primeiramente as crianças brincam com todos os instrumentos de dentista que temos a disposição aqui na creche"</p> <p>"[...] visitamos o consultório da dentista que temos na creche para uma conversa com a profissional. Após isso as crianças voltariam a brincar, sabendo a função de cada instrumento e o que realmente um dentista faz. Durante o encontro, as crianças fizeram muitas perguntas para a dentista, tais como: 'para que serve esse monte de pinças?' (extratores de dente). 'esse negócio que parece uma escova para que serve?' (aparelho usado para retirar cáries). A dentista deu várias informações importantes. Agora a pergunta que gerou mais polêmica foi: 'você não é do hospital, mas trabalha de roupa branca?'. Antes que a dentista respondesse, várias crianças formularam suas explicações: uma disse que a mãe também usava, mas que ela trabalhava em um salão de beleza [...] outra criança disse que não, que era porque ela ficava bonita de branco, e outra disse que ela gostava de usar a cor branco. Mas a última disse que ela usava essa cor como a sua tia que era 'macumbeira'. Após tanta polêmica a Dra. Explicou o verdadeiro motivo para o uso do branco, como sinal de limpeza, higiene e respeito a profissão"</p>

		“Depois fomos brincar e a brincadeira fluiu muito bem, dividindo funções, desde a recepção dos pacientes, a marcação de horários, retornos e os atendimentos”.
--	--	--

Prof.	Impressões e resultados obtidos.
P1	“Não posso dizer que foi perfeito e maravilhoso, pois foi bem tumultuado. Foi a primeira vez que eles brincaram, mas tenho certeza que eles adoraram e eu irei proporcionar mais momentos como este”. “[...] com essa simples atitude pude perceber que criaram novas brincadeiras, jeitos que não faziam antes”.
P2	“Foi maravilhoso. Brincamos e as crianças aprenderam muitas maneiras de brincar de cozinhar, agora com mais conhecimento”.
P3	“Gostei muito da experiência, as crianças estavam empolgada. Pretendo levá-las em uma padaria para conversar com o confeitiro”
P4	“A intervenção aperfeiçoa a cada dia. Sendo que para essas crianças, que não podem participar por enquanto dos afazeres e do trabalho do adulto, brincam representando papéis, resignificando-os e desenvolvendo as funções psíquica superiores, através do jogo”.
P5	“Achei produtiva a atividade pois, pude perceber que mesmo não tendo um mercado próximo para leva-los, esse local faz parte da vivencia e que reconhecem alguns personagens que lá trabalham, como a pessoa do caixa que verifica os preços e recebe os valores das mercadorias”.
P6	“O meu projeto está no começo mas eles estão empolgados e tenho certeza que vai ser um sucesso. Vou fotografar e filmar tudo e ao final vou compartilhar com vocês postando no grupo”.
P7	“Foi uma atividade produtiva e percebi que as crianças gostaram bastante e cada vez mais estarei inserindo outros objetos”
P8	“ Adorei, o resultado final e eles também gostaram, com certeza iremos brincar mais vezes de Escritório e, quando conseguirmos os objetos do salão de beleza iremos brincar também!”
P9	“ Aprendi bastante com esta atividade, não estou habituada a realizar atividades com intervenções e observações”.
P10	“Estão aprendendo e desenvolvendo muito com essas novas estratégias de conduzir o jogo, estou estimulando cada vez mais com as experiências das crianças e trazendo novos desafios, assim, acredito que acontecerá cada vez mais a aprendizagem”. “[...] observei que depois que brinquei com eles , ficou claro os papeis e como brincar, apareceu até uma receita médica!
P11	“[...] eles amaram a experiência, aprenderam muito e já pediram se poderiam brincar mais vezes. Com isso e também com a visita que tivemos na aula anterior, surgiu a ideia de umprojeto sobre diversas profissões, contando com discussões e visitas aos profissionais da área para aumentar o conhecimento”.

APÊNDICE B – Autorização dos Professores TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: "O conteúdo como mediador nos jogos de papéis: possibilidades para a educação infantil"	
Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco Marques	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 98100-1751	Endereço Eletrônico: antonioframarques@gmail.com
Aluno responsável: Marta de Castro Alves Corrêa	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
Telefone: (14) 3277 1713	E-mail: martacac@gmail.com

Prezado professor,

Sou estudante do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru. Estou realizando uma pesquisa em educação, "O conteúdo como mediador nos jogos de papéis: possibilidades para a educação infantil", cujo objetivo é elaborar um material de orientações sobre as intervenções do professor nos jogos de papéis por meio de uma Plataforma virtual denominada siteWIX. Assim, tendo por base o cumprimento à Norma 466/12 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, este documento vem solicitar seu consentimento para utilizar as informações coletadas nos relatos de suas tarefas de formação continuada no curso "Jogos e brincadeiras na perspectiva da Teoria Histórica Cultural na Educação Infantil", a qual envolverá a transcrição e análise do conteúdo escrito, acerca da atividade do jogo de papéis. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem a absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico. Os riscos na pesquisa são praticamente inexistentes pois se trata de coleta de informações escritas das quais o sigilo será garantido. Caso aconteça algo que gere desconforto, fique a vontade para falar, que tentaremos rever as estratégias, nosso contato telefônico é (14) 997710997. Esclarecemos mais uma vez, que as informações obtidas serão à base do estudo, porém os nomes serão preservados, utilizando um código para identificação, sendo a pesquisadora a única conhecedora deste. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos realizados. Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos (14) 997710997 ou pelo email martacac@gmail.com
Atenciosamente.

Bauru, 24 de agosto de 2017.

Marta de castro Alves Corrêa



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Turma:

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada, "O conteúdo como mediador nos jogos de papeis: possibilidades para a educação infantil", bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente dos riscos e benefícios.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, __ / __ / __

Assinatura

APÊNDICE C - Autorização do Grupo Palavra Cantada

13/12/2017

Gmail - RES: ENC: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>

----- Mensagem encaminhada -----

De: Contato Palavra Cantada <contato@palavracantada.com.br>

Para: "marcio.amorim_2010@yahoo.com.br" <marcio.amorim_2010@yahoo.com.br>

Enviado: segunda-feira, 11 de dezembro de 2017 10:04:40 BRST

Assunto: ENC: Autorização para utilização educativa de música

-----Mensagem original-----

De: Marta de Castro Alves Correa [mailto:contato@palavracantada.com.br]

Enviada em: domingo, 10 de dezembro de 2017 12:08

Para: contato@palavracantada.com.br

Assunto: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>

De: Marta de Castro Alves Correa

E-mail: martacac@gmail.com

Assunto: Autorização para utilização educativa de música

Mensagem: Olá

Sou professora de educação infantil, aluna de Mestrado da Universidade Estadual Paulista "Julio de mesquita Filho" - UNESP/Bauru. Produzi um vídeo educativo como parte da dissertação que deverá ser disponibilizado em um site wix, sem fins lucrativos e no Repositório Institucional da UNESP. Assim, gostaria de utilizar a música "já sabe" (com os devidos créditos de autoria) como fundo musical do vídeo, pois a letra reflete de forma muito significativa o desenvolvimento infantil.

Desse modo, caso haja possibilidade, preciso da autorização do Grupo Palavra Cantada e quais procedimentos adotar.

Grata!

 marta corrêa <martacac@gmail.com>

13 de dezembro de 2017 12:07

Para: Carlos Zukovski <editora@palavracantada.com.br>

Noocossa, mais apaixonada pelo grupo ainda!!!

Muitíssimo obrigada Carlos pela autorização, Os créditos serão respeitados.

Abraço e muito sucesso!!!

[Texto das mensagens anteriores oculto]

 Carlos Zukovski <editora@palavracantada.com.br>

13 de dezembro de 2017 15:51

Para: marta corrêa <martacac@gmail.com>

Oi Marta

Imagina, nós que agradecemos muito e sucesso pra voce.

abraço

13/12/2017 Gmail - RES: ENC: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>

----- Mensagem encaminhada -----

De: Contato Palavra Cantada <contato@palavracantada.com.br>

Para: "marcio.amorim_2010@yahoo.com.br" <marcio.amorim_2010@yahoo.com.br>

Enviado: segunda-feira, 11 de dezembro de 2017 10:04:40 BRST

Assunto: ENC: Autorização para utilização educativa de música

----- Mensagem original -----

De: Marta de Castro Alves Correa [mailto:contato@palavracantada.com.br]

Enviada em: domingo, 10 de dezembro de 2017 12:08

Para: contato@palavracantada.com.br

Assunto: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>

De: Marta de Castro Alves Correa

E-mail: martacec@gmail.com

Assunto: Autorização para utilização educativa de música

Mensagem: Olá!

Sou professora de educação infantil, aluna de Mestrado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru. Produzi um vídeo educativo como parte da dissertação que deverá ser disponibilizado em um site wix, sem fins lucrativos e no Repositório Institucional da UNESP. Assim, gostaria de utilizar a música "já sabe" (com os devidos créditos de autoria) como fundo musical do vídeo, pois a letra reflete de forma muito significativa o desenvolvimento infantil.

Desse modo, caso haja possibilidade, preciso da autorização do Grupo Palavra Cantada e quais procedimentos adotar.

Grata!

13/12/2017

Gmail - RES: ENC: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>



marta corrêa <martacac@gmail.com>

RES: ENC: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>

Carlos Zukovski <editora@palavracantada.com.br>
 Para: martacac@gmail.com

13 de dezembro de 2017 09:59

Oi Marta tudo bem?

Voce está autorizada a utilizar a música abaixo para os fins de fundo musical de vídeo educativo sem fins lucrativos.

Pedimos apenas que coloque os créditos abaixo.

"JÁ SABE" – Sandra Peres / Luiz Tatit – Palavra Cantada

Obrigado



De: Márcio Amorim [mailto:marcio.amorim_2010@yahoo.com.br]

Enviada em: segunda-feira, 11 de dezembro de 2017 10:40

Para: Carlos Zukovski

Assunto: Fw: ENC: Autorização para utilização educativa de música <Contato Palavra Cantada>

Oi Carlos, bom dia

Tudo bem?

Qual o procedimento para casos como este? A Palavra Cantada costuma liberar a cobrança em casos como estes?

Abs.

Márcio

ANEXO A- Primeira tarefa dos professores

Primeira tarefa:

- Observar o momento do jogo de papéis em sala e relatar sobre o que as crianças brincam; seus questionamentos e utilização de materiais;
- Se houve intervenções do professor.

Observação do jogo de papéis

Minha turma é Infantil V, na EMEII [REDACTED] e a atividade de observação do jogo de papéis na semana que desenvolvi com os alunos foi com brinquedos diversos, conhecido como Casa da Boneca. Enquanto eles estavam brincando observei um grupo de cinco crianças, três meninas e dois meninos. As meninas estavam brincando de mamãe e filhinha. Deram banho nas bonecas, vestiram, pentearam os cabelos, falavam no celular, davam comidinha... De repente uma delas falou para os dois meninos... "Quem vai ser o pai?". Sem que eu fizesse a intervenção resolveram a situação.

Logo depois uma das meninas disse... "Eu precisava de uma mamadeira." Como só tinha uma e já estava sendo usada, ela pegou um perfume de plástico que tinha um biquinho e fez de mamadeira.

Outra situação que observei foi com a Massinha. Uma aluna disse... "Está pronto o almoço meus amores", para as crianças que estavam próximas a ela. Perguntei o que ela tinha feito de comida e me disse que era... "Arroz, feijão e frango". O menino que estava ao lado fez batata frita e a outra carne. Perguntei como fazia comida e uma criança disse... "Pica e coloca tudo na panela". Neste momento eles utilizavam o palito de sorvete como faca para cortar os pedaços da massinha enquanto brincavam de cozinheiros.

ANEXO B – Segunda tarefa dos professores

Segunda tarefa:

- Selecionar um novo Tema que não acontece no cotidiano escolar e incentivar as crianças a brincarem;
- Intervir na brincadeira ampliando o conteúdo das relações sociais.

Brincadeira - Faz de Conta: MERCADO

Quando escutei uma professora falando que trabalhava com os seus alunos do Infantil V o mercadinho, fiquei bem empolgada em realizar a mesma atividade com os meus alunos. Então, comecei a guardar e recolher embalagens de diversos produtos que existem em um mercado. Trabalhei com eles as notas (cores e valores) e coloquei preços nas embalagens.

Primeiramente, fiz uma roda de conversa para saber o que eles conheciam de um mercado. O que tinha?... Quem trabalha?... Como fazia para levar essas "coisas" embora pra casa?... Fui complementando as informações e depois passei um vídeo chamado "Brincadeira do faz de conta: mercado", do YouTube, para que eles pudessem ver outras crianças brincando, já que não tinha possibilidade de leva-los ao mercado de verdade.

No dia seguinte, retomamos as informações coletadas, por conta das crianças que haviam faltado e dei início à brincadeira.

Primeiro montamos o mercadinho, todos juntos, tentei organizar por setor... limpeza, higiene,... alimentos,... o que era de geladeira,... Atentei-os para a parte das carnes, como faríamos? Uma criança deu a ideia de pegar a massinha. Usaram até minha cestinha que carregou os meus pertences que é igual a do mercado, para brincarem.

Tive que fazer cantinhos na sala, pois não tinha condições de todos brincarem ao mesmo. Tenho 30 crianças e neste dia 25 estavam presentes.



Não posso dizer que foi perfeito e maravilhoso, pois foi bem tumultuado. Foi a primeira vez que eles brincaram, mas tenho certeza que eles adoraram e eu irei proporcionar mais momentos como este.

ANEXO C – Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O CONTEÚDO COMO MEDIADOR NOS JOGOS DE PAPEIS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARTA DE CASTRO ALVES CORREA			
6. CPF: 190.947.508-48	7. Endereço (Rua, n.º): JOAO BATINI JARDIM GODOY 10-7 BAURU SAO PAULO 17021360		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (14) 3277-1713	10. Outro Telefone:	11. Email: martacac@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos de Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>06 / 02 / 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	13. CNPJ: 48.031.918/0028-44	14. Unidade/Orgão: FACULDADE DE CIÊNCIAS	
15. Telefone: (14) 3103-6087	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Adj. DAGMAR A.C. FRANÇA HUNGE</u>		CPF: <u>067.312.118-69</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETORA</u>		 Prof. Adj.ª Dagmar A.C. França Hunge Diretora da Faculdade de Ciências UNESP-Campus de Bauru Assinatura	
Data: <u>06 / 02 / 2017</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D – Parecer consubstanciado da Plataforma Brasil

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CONTEÚDO COMO MEDIADOR NOS JOGOS DE PAPEIS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: MARTA DE CASTRO ALVES CORREA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68500217.7.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.423.386

Apresentação do Projeto:

O projeto se apresenta bem descrito do ponto de vista teórico e metodológico, atendendo às exigências da Resolução 466/12, do conselho Nacional de Saúde sobre a ética em pesquisas que envolvem seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme informa o autor do projeto, seu objetivo consiste em: "Compreender os diferentes níveis dos jogos de papéis enquanto atividade guia da criança pré escolar e apontar as principais mediações do conteúdo do jogo realizado pelo professor, que possibilitem o desenvolvimento do psiquismo infantil, à luz da teoria histórico social, elaborando para tanto um material de apoio pedagógico que possibilite delinear caminhos e possibilidades de ação mais significativas de intervenção nos jogos de papéis, reunindo um conjunto de orientações teórico- práticas em forma de um e-book".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação adequada, com risco passíveis de prevenção e controle, além da assistência aos sujeitos caso ocorram.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada e de relevância científica e social.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Camargo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-390
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** capasquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.423.385

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados, conforme exigências do Sistema CEP/CONEP, e se encontram adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_848834.pdf	09/11/2017 19:33:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_RESPONSAVEIS_4.doc	09/11/2017 19:28:11	MARTA DE CASTRO ALVES CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_4.doc	09/11/2017 19:27:44	MARTA DE CASTRO ALVES CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_aluno_4.doc	09/11/2017 19:24:21	MARTA DE CASTRO ALVES CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.docx	15/05/2017 11:18:39	MARTA DE CASTRO ALVES CORREA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/05/2017 09:06:52	MARTA DE CASTRO ALVES CORREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-8400 Fax: (14)3103-8400 E-mail: copesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.433.386

BAURU, 07 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Cosbe, nº 14-01
Bairro: CENTRO **Município:** BAURU **CEP:** 17.033-360
UF: SP
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cspesquisa@fc.unesp.br

ANEXO E – Atestado de aprovação no exame de qualificação**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA****Câmpus de Bauru****ATESTADO DE APROVAÇÃO - EXAME DE QUALIFICAÇÃO**

Atestamos que **MARTA DE CASTRO ALVES CORREA**, RA nº: DEB160067, RG nº 18.036.711-0, expedido pela SSP, discente do Programa de Pós Graduação em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, Curso de Mestrado Profissional, submeteu-se a Exame Geral de Qualificação, no dia 29/11/2017, tendo sido 'APROVADA'.

Bauru, 29 de novembro de 2017.

Eliana Cristina Galazo Pereira
Supervisor Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-graduação

ANEXO F – Ata de aprovação no exame de qualificação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO DE MARTA DE CASTRO ALVES CORREA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

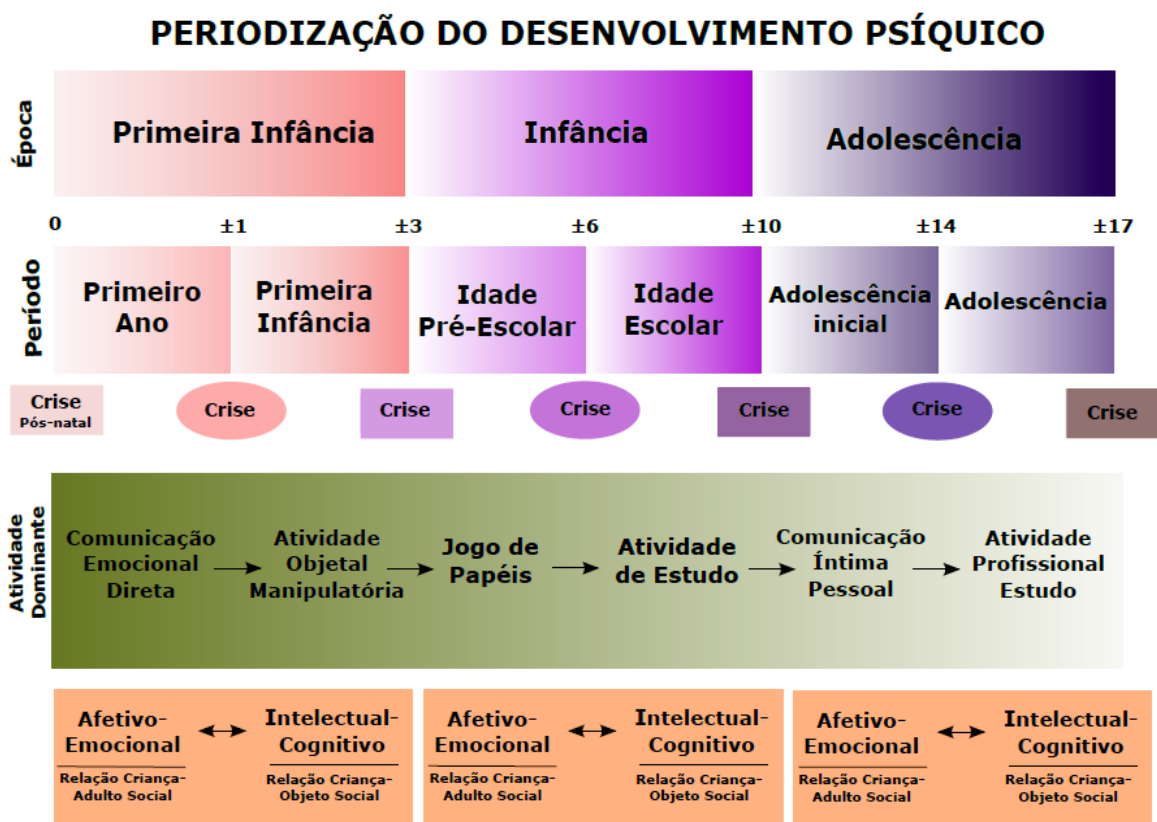
Aos 29 dias do mês de novembro do ano de 2017, às 09:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Educação - UNESP/BAURU, Profa. Dra. MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO do(a) Educação - Akroton Anhanguera Institucional, Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI do(a) Departamento de Psicologia - Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, para o Exame Geral de Qualificação de MARTA DE CASTRO ALVES CORREA, nos termos de Regulamento do Programa, tendo a candidata recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Profa. Dra. MARIA ANGELICA SAVIAN YACOVENCO


Profa. Dra. JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

ANEXO G – Quadro da periodização do desenvolvimento psíquico



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.