UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação

SUZANA MARCOLINO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Marília
2013

SUZANA MARCOLINO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Teorias e Prática Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

Marília
2013

SUZANA MARCOLINO

Marcolino, Suzana

M321m A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais / Suzana Marcolino. – Marília, 2013.

185 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

Bibliografia: f. 186-193

Orientador: Suely Amaral Mello

1. Educação de crianças. 2. Brincadeiras. 3. Habilidades sociais. 4. Papel social. 5. Desenvolvimento da personalidade. I. Autor. II. Título.

CDD 370.15

SUZANA MARCOLINO

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Teoria e Práticas Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Profa. Dra. Suely Amaral

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolonza

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva

4º Examinador: _____

Profa. Dra. Stela Miller

5º Examinador: _____

Profa. Dra. Cyntia G.G. Simões

Marília, 28 de novembro de 2013.

Para Machini

Poeminha Amoroso

Este é um poema de amor
tão meigo, tão terno, tão teu...
É uma oferenda aos teus momentos
de luta e de brisa e de céu...
É eu,
quero te servir a poesia
numa concha azul do mar
ou numa cesta de flores do campo.
Talvez tu possas entender o meu amor.
Mas se isso não acontecer,
não importa.
Já está declarado e estampado
nas linhas e entrelinhas
deste pequeno poema,
o verso;
o tão famoso e inesperado verso...
"eu te amo, eu te amo..."

Cora Coralina

Para Francisco

O amor é quando a gente mora um no outro.

Mario Quintana.

AGRADECIMENTOS

Um poema leva anos, cinco jogando bola, mais cinco estudando sânscrito, seis carregando pedra, nove namorando a vizinha, sete levando porrada, quatro andando sozinho, três mudando de cidade, dez trocando de assunto, uma eternidade, eu e você, caminhando junto

Leminski

À querida Suely, pela parceria, discussões e viagens.

Ao Machini, pelo apoio incondicional aos meus projetos.

Aos meus irmãos Paulo, Adriana e Luciana e a minha mãe Juracy, por estarem sempre comigo.

Aos amigos de sempre, por serem sempre meus amigos... Celinha, Luciete, Adriana, Marcelinho, Afonso, Regina, Alex, Hérika.

À Ana Maria, minha mais nova amiga de infância.

À Sueli Terezinha, exemplo de pessoa e profissional.

À professora Maria Assunção Folque, por me receber em Portugal, pelas orientações preciosas e por ser exemplo de respeito às crianças pequenas.

À professora Isabel Bezelga, pelo seu jeito doce e amistoso de receber as pessoas.

Às queridas amigas de Portugal, Elsa, Maria João e Ana por me acolherem com carinho.

Aos queridos, professor José e a Custódia, pela doce acolhida em Évora.

Aos profissionais da escola Irene Lisboa.

À professora Conceição, que me fez conhecer as qualidades humanas necessárias para a educação das crianças pequenas.

À Katia, Fernanda e Alessandra por me receberam de braços abertos.

Às crianças participantes da pesquisa, muito obrigada!

À CAPES, pelas bolsas concedidas.

Às professoras da banca pela leitura atenta que fizeram do trabalho e as sugestões para a versão final.

A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

RESUMO

O objetivo da pesquisa é investigar a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, com fundamento na Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores. Partimos da ideia de que para caracterizar a mediação do brincar que possibilita seu desenvolvimento, mediações existentes deveriam ser caracterizadas e a partir da análise crítica delas, avançar na discussão da criação de condições e circunstâncias mais desenvolvedoras do brincar. Integram a pesquisa três estudos. Nos estudos 01 e 02 caracterizamos dois tipos de mediação: de escolas públicas brasileiras e de uma escola membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na cidade de Évora, Portugal. A partir desses dois estudos, levantamos quatro aspectos de uma condição especialmente criada para o brincar: tempo e espaço para o brincar (quando e onde se brinca), os objetos da brincadeira (com o que se brinca), as relações (com quem se brinca) e os temas e conteúdos (do que e como se brinca). Julgamos importante conhecer ações e intervenções relativas aos aspectos mencionados acima e de como essas ações poderiam afetar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. O estudo 03 é um experimento didático-pedagógico com objetivo de verificar como determinadas ações e intervenções podem afetar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Para este estudo, considerou-se a existência de ações coadjuvantes e ações centrais, ou seja, que exercem um papel fundamental no desenvolvimento da atividade guia infantil. Assim, formulamos a tese de que ações e intervenções que incidem diretamente sobre o papel, unidade de análise da brincadeira e também objeto de intervenção do professor, são as que provocam as transformações fundamentais da brincadeira de papéis sociais que mais caracterizam seu desenvolvimento. Verificamos que as ações e intervenções relacionadas aos aspectos espaço e objetos para brincar figuraram como coadjuvantes e aquelas relacionadas aos aspectos das relações e aos temas e conteúdos atuaram como centrais.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica; Psicologia Histórico-Cultural; Brincadeira de Papéis Sociais; Educação Infantil.

The Pedagogical Mediation in Early Childhood Education for Play Development.

ABSTRACT

The main goal of this research was to investigate the nature of pedagogical mediation that produces social role play development, based on Elkonin and colleagues' play theory. We started from the idea that to characterize the mediation of play that enables its development, existing mediations should be critically analyzed to advance the discussion about creating conditions and more developmental circumstances to play. Three studies integrate this research. Studies number 01 and 02 feature two types of mediation: a Brazilian public school and a member of the Portuguese Modern School Movement (MEM) in the city of Évora, Portugal. From these two studies, we raised four aspects of especially created conditions for play: time and space for play, the objects of play (what children play with), relations (who he/she plays with) and the themes and content of play (roles and how she/he plays). We found important to know actions and interventions of the above aspects and how these actions could affect the development of social role plays. Study number 03 is a didactic-pedagogic experiment in order to verify how certain actions and interventions can affect the development of social role play. For this study, we considered the existence of supporting actions and central actions that play a key role in the development of children's guide activity. Thus, we formulated the thesis that actions and interventions that focus directly on the paper - unit of analysis of play and also subject of teacher intervention - promote fundamental transformations of social role play that most characterize its development. We found that the actions and interventions related to aspects of space for play and the objects of play appear as supporting and those related to aspects of relations and the themes and content of play acted as central.

Keywords: Pedagogical Mediation; Cultural-Historical Psychology; Social Role Play; Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

1 FUNDAMENTOS DO PROBLEMA DE PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO..... 26

1.1 O Estudo da brincadeira de papéis sociais..... 32
1.1.1 A observação da brincadeira de papéis sociais..... 34
1.1.2 O método genético- experimental e o experimental- didático..... 35
1.1.3 A entrevista semi-estruturada..... 35
1.1.4 Delineamento da pesquisa..... 36

2 A TEORIA DA BRINCADEIRA INFANTIL DE ELKONIN..... 39

2.1 Vigotski, Leontiev e Elkonin: a brincadeira como atividade..... 39
2.2 As teses centrais de Elkonin sobre a brincadeira de papéis sociais..... 41
2.3 Brincar para quê na educação infantil?..... 48

3 ESTUDO 01- DO QUE E COMO BRINCAM AS CRIANÇAS EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?..... 52

3.1 Objetivos..... 52
3.2 Procedimentos..... 52
3.2.1 Encontrar a brincadeira de papéis sociais na escola de educação infantil: uma tarefa nada fácil..... 58
3.3 Análise da brincadeira de papéis sociais..... 60
3.3.1 Temas da brincadeira de papéis sociais..... 60
3.3.2 Conteúdo da brincadeira de papéis sociais..... 65
3.4 Conclusões..... 71

4 ESTUDO 02 - OUTRA MEDIAÇÃO DA BRINCADEIRA INFANTIL: A ESCOLA MODERNA PORTUGUESA (MEM)..... 74

4.1 Objetivo..... 74
4.2 Um pouco sobre o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)..... 74
4.3 Procedimentos..... 75
4.3.1 Procedimento de análise..... 77
4.3.2 Caracterização do trabalho educativo na sala..... 78
4.3.3 Caracterização da condição criada para a brincadeira de papéis sociais..... 81
4.4 Análise..... 84
4.4.1 Temas das brincadeiras na área da dramatização..... 77
4.4.2 Conteúdo da brincadeira de papéis sociais..... 93
4.5 Conclusões..... 103

5 ESTUDO 0 3 - FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL SOBRE A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.... 110

5.1 Objetivos..... 110
5.2 Procedimentos..... 110
5.2.1 O Experimento didático-pedagógico..... 110
5.2.1.1 Local, participantes e metodologia de registro..... 110
5.2.1.2 Planejamento do experimento..... 111
5.2.1.3 Organização da análise..... 114
5.3 Análise..... 116
5.3.1 Onde se brinca: a organização espacial de temas da brincadeira..... 116
5.3.2 Com o que se brinca: escolha e apresentação de objetos..... 123
5.3.3 Do que e como se brinca: apresentação da atividade e das relações humanas..... 139
5.3.4 Com quem se brinca: o professor como personagem da brincadeira.. 162
5.4 Conclusões..... 174

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 177

7 REFERÊNCIAS..... 186

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa é investigar **a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**, fundamentando-nos na Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores.

A discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento criadas pela brincadeira e seu papel na educação não é nova. No século XIX o italiano Colozza publica "Os jogos infantis, sua importância psicológica e pedagógica" (18?).

Embora a discussão seja antiga, o aclaramento sobre o papel da brincadeira[1] no desenvolvimento da criança permaneceu obscuro, ainda mais, o lugar que esta atividade deve ocupar na escola de Educação Infantil.

Segundo Brougerè (1995), ao longo dos séculos, fundamentalmente, duas ideias acerca do brincar se disseminaram na Educação: (i) utilizar o brincar como ferramenta didática; (ii) permitir o brincar para as crianças extravasarem suas energias para depois, retomarem o trabalho sério. No primeiro caso, utilizar a brincadeira como ferramenta pedagógica é uma forma de seduzir a criança para que se engaje nas atividades de conteúdo sério. Na segunda, o alívio das tensões é entendido como necessário para reestabelecer o equilíbrio psicológico para retomar os trabalhos. A brincadeira, nessa visão, é a atividade para libertar as tensões acumuladas das atividades escolares comandadas pelos adultos.

Em comum, as duas visões contém o desconhecimento do conteúdo da atividade infantil e carregam a mesma ideia psicológica sobre o brincar: **o brincar é psicologicamente motivado pelo prazer proporcionado**.

Na primeira circunstância, tenta-se seduzir a criança com a brincadeira por considerar que ela se engaja nessa atividade porque lhe é prazerosa. Há nesta ideia também um equívoco sobre a personalidade infantil: o de que a criança pequena apenas se compromete com aquelas atividades que lhe dão algum prazer imediato. Na segunda, o alívio das tensões é o que provoca prazer. A essa ideia frequentemente está associada à defesa da brincadeira como atividade livre e que, por isso, não deve existir intervenções, principalmente dos adultos.

[1] Utilizaremos o termo brincadeira ao invés de jogo, pois acreditamos que o termo jogo possui uma amplitude de significados, enquanto brincadeira remete mais diretamente a atividade infantil.

Para Elkonin (2009), uma versão explicativa que defende a brincadeira como atividade livre é a tese dos dois mundos. Alguns psicólogos entenderam que quando a criança brinca parte para um mundo imaginário, escapando das imposições do mundo dos adultos. A fuga da realidade é algo necessário nesse momento do desenvolvimento, dado a impossibilidade afetiva e cognitiva da criança inserir-se na realidade. Sendo assim, é preciso dar total liberdade para essa fuga.

Conforme Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) a maioria das correntes psicológicas que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento humano, como a piagetiana, a walloniana e winicottiana, com maior ou menor ênfase, abordaram o tema da brincadeira em seus estudos, pois consideram existir uma relação entre brincadeira e desenvolvimento humano. Teixeira (2009) aponta para o fato de as teorias psicológicas sobre a infância apresentarem modelos explicativos generalizados e abstratos de criança e os estudos empíricos embasados nesses modelos estudarem as atividades infantis, entre elas a brincadeira, independente do contexto cultural. Para Kishimoto (2012), no campo da Psicologia, a brincadeira surge como processo metafórico relacionado a comportamentos naturais ou sociais e muitos dos autores clássicos dessa ciência, não enfocaram as especificidades da brincadeira, apenas veem nela a possibilidade de se enxergar processos mentais em desenvolvimento ou vivências infantis.

Por isso, Brougère (1995) faz a merecida crítica que, embora, dentre as ciências a Psicologia se antecipe para falar sobre a brincadeira, não foi capaz de elaborar sua conceituação.

É tentando conceituar a brincadeira infantil que Vigotski[2] inicia o texto "A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança" de 1933. Para Vigotski (1933/2008), a brincadeira não pode ser definida pelo prazer, pois não é elemento capaz de explicar sua especificidade; há ações, como chupar o dedo, que proporcionam imenso prazer e em nada se aproximam do brincar.

Vigotski (2008) explica que cumprir determinado papel na brincadeira pode até causar certa frustração na criança. Um dos estudos de Elkonin demonstra isso. Em uma situação experimental (ELKONIN, 2009) foram disponibilizados balas e doces reais para que as crianças vendessem. A criança que fazia o papel de vendedora, apesar do

[2] Utilizaremos a escrita Vigotski no texto, mas nas referências e citações manteremos a escrita do nome do autor tal como apresenta-se na obra citada ou referenciada.

desejo de comê-las, foi obrigada a comportar-se de acordo com o papel e não comer as balas e doces.

A criança brinca porque a partir de suas relações com os adultos cria-se a necessidade de agir como eles. Nesse sentido, a criança satisfaz a necessidade de atuar tal como os adultos na brincadeira. Pelo fato de atuar sob formas que seu desenvolvimento atual ainda não dispõe, a brincadeira influi imensamente na zona de desenvolvimento próximo, possibilitando o alcance de novas formas de desenvolvimento infantil.

Ainda segundo as ideias vigotiskianas, a brincadeira possui dois elementos, sem os quais ela não pode existir: a situação imaginária e as regras. Na brincadeira das crianças em idade pré-escolar as regras estão implícitas na situação imaginária, enquanto naquelas predominantes nas crianças mais velhas, as regras estão explícitas e a situação imaginária, encoberta.

Segundo Vigotski (1933/2008), a brincadeira com situação imaginária explícita não requer o estabelecimento de regras com antecedência. As regras existentes na brincadeira com situação imaginária explícita são regras de conduta. O autor cita James Sully (citado por VIGOTSKI, 2008) que desenvolveu um experimento em que solicitava a duas irmãs que brincassem de "irmãs", ou seja, reproduzissem na situação imaginária uma relação real entre as duas meninas. Na brincadeira de "irmãs", as meninas destacam todas as ações coerentes com as regras de conduta do papel irmã. Vigotski escreve:

> Na brincadeira, toma-se a situação que destaca que essas meninas são irmãs, pois estão vestidas de maneira igual, andam de mãos dadas, ou seja, destaca-se aquilo que indica a situação delas de irmãs em relação aos adultos em relação aos estranhos. A mais velha, segurando a mais nova pela mão, o tempo todo fala daqueles que estão representando pessoas: "São estranhos, não são conhecidos". Isso significa: Eu e minha irmã agimos do mesmo modo uma com a outra, os adultos que nos conhecem tratam-nos de forma igual, mas com os outros, com os estranhos, é diferente (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Segundo Vigotski (1933/2008) o experimento permite visualizar que quando retiramos a situação imaginária da brincadeira, solicitando que se brinque de uma situação na qual a criança representa uma conduta pertinente a sua vida real, restam as regras de conduta.

Uma questão que podemos fazer é sobre a diferença essencial entre ser irmã na vida real e ser irmã na brincadeira, do ponto de vista da conduta da criança.

Na vida real a criança desempenha o papel de irmã sem se dar conta disso, sem pensar sobre isso, ou melhor, sem ter *consciência* da relação e das regras. Na brincadeira a criança esforça-se para agir como irmã, colocando como foco de sua consciência as ações coerentes com as regras de conduta do papel assumido. Assim, "aquilo que é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira" (VIGOTSKI, 2008. p. 28).

Elkonin parte das ideias Vigotskianas e incorpora a categoria atividade guia formulada por Leontiev (2012a) para análise do desenvolvimento humano. Estuda a forma mais evoluída da brincadeira na fase pré-escolar, a qual denominou brincadeira de papéis sociais[3].

Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2008; LEONTIEV, 2012a; ELKONIN, 1987a) a brincadeira é, no período pré-escolar[4], a atividade guia, pois as ações e relações que fazem parte dela organizam e potencializam o desenvolvimento dos processos psicológicos e da personalidade. Podemos afirmar, dessa forma, que em unidade com o desenvolvimento da atividade se dá o do psiquismo e da personalidade infantil.

Nesse tipo de brincadeira, as crianças criam uma situação imaginária para interpretar papéis sociais por meio de ações lúdicas e fazem uso de objetos que ganham um significado lúdico. A base em que se apoiam os papéis interpretados é a realidade social da criança. Com efeito, o elemento da realidade circundante da criança determinante para o desenvolvimento da brincadeira são as relações sociais travadas no interior da atividade humana (ELKONIN, 2009).

Em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), desenvolvido pelo Ministério da Educação, sugere que a brincadeira ocupe papel central no trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos. Com o lançamento do RCNEI (BRASIL, 1998) a brincadeira, antes coadjuvante, passa a protagonizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil (ARCE, 2006).

Antes do lançamento do documento citado, já no início da década de noventa, verificamos pesquisas interessadas na temática da brincadeira na Educação Infantil em

[3] Utilizaremos a denominação *brincadeira de papéis sociais* ao invés de *jogo protagonizado*, pois o primeiro termo nos parece mais explícito no que diz respeito ao conteúdo central da atividade.
[4] Período dos três aos seis anos, segundo a Psicologia Histórico-Cultural.

programas de Pós-Graduação em Educação. O interesse consolida-se e expande-se com força na primeira década deste século[5].

Marcadamente, há na década de noventa do século passado, o interesse por identificar concepções que subjazem a prática pedagógica com a brincadeira. Wajskop (1990) na pesquisa intitulada "Tia me deixa brincar? O espaço do jogo na educação pré-escolar", a partir da observação de uma sala de educação pré-escolar, enfatiza a necessidade da brincadeira ser compreendida como forma de interação e construção de conhecimento consciente e voluntário pela criança. Rocha (1994) observou a prática em sala de aula e entrevistou os professores, o diretor e o coordenador pedagógico de uma creche-empresa no município do Rio de Janeiro. Constatou que esses possuíam uma visão utilitarista da brincadeira e a utilizam sistematicamente para acelerar a aprendizagem. Carvalho (1999) investigou concepções de professores sobre a brincadeira e as relações que eles estabelecem entre o brincar e o desenvolvimento infantil, por meio de um questionário respondido por 117 professores de pré-escolas da rede municipal de Teresina, Piauí. Os resultados revelaram que os educadores concebem o brincar ora como recreação, atividade física, ora como sedução para o ensino de conceitos.

Carleto (2000) pesquisou sobre o lugar da temática da brincadeira nos cursos de formação de professores. Realizou um resgate histórico das ideias sobre o brincar e tomou como campo de pesquisa empírica, o curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Entrevistou professores e alunos e analisou planos de ensino de disciplinas que, em tese, abordariam as questões referentes ao lugar da brincadeira na Educação. A análise dos dados demonstrou que professores e alunos consideravam como importante a brincadeira para o desenvolvimento infantil e, portanto, a necessidade dessa temática na formação. Entretanto, a autora conclui que o tema não tem sido devidamente contemplado no curso de Pedagogia, pois as discussões sobre a brincadeira na formação ainda apresentam-se distantes das necessidades impostas na prática.

Assim, em seu conjunto, as pesquisas apontam que, as dificuldades de se compreender o lugar que a brincadeira deve ocupar na Educação Infantil, expressam-se na prática cotidiana do professor e, são, possivelmente, fruto de uma formação ainda

[5] Conclusão extraída a partir de pesquisa realizada no banco de teses da CAPES, no período de 1990-2012.

deficitária sobre o tema, que não contempla as especificidades do trabalho com a atividade guia infantil na educação das crianças pequenas.

Na primeira década do presente século, persiste o interesse em examinar as concepções dos professores e o lugar da brincadeira na prática educativa com as crianças pequenas. Sauer (2002) investiga o lugar da brincadeira na rede pré-escolar do município de Itabuna, Bahia e identifica que a brincadeira é vista como atividade recreativa, antagônica ao trabalho pedagógico "sério". Jorge e De Vasconcellos (2000) constatam paradoxos na prática dos professores; ora a brincadeira é utilizada como instrumento didático, ora como expressão livre da criança. Esse mesmos paradoxos foram constatados na fala de professores sobre a brincadeira na pesquisa de Silva, Guimarães, Vieira, Franck e Hippert (2005).

Para além de identificar as concepções de professores e o lugar da brincadeira na educação infantil, surge o interesse de conhecer como a condição preparada para brincadeira pode afetar a qualidade do brincar, e quais os sentidos atribuídos pelas crianças a essa atividade na escola.

Martins (2009) realizou um estudo de caso em uma sala de pré-escola no Ceará e observou que, mediante as ações da professora utilizando o brincar para o ensino de conteúdos e habilidades, restava às crianças encontrarem formas clandestinas de brincar, que raramente era possível. Em condições como estas, não causa estranhamento que as crianças entendem que brincar é inapropriado na escola. Foi o que identificou Silva (2008), por meio de entrevista de crianças de 4 a 7 anos de uma escola municipal da rede pública de Catalão, Goiás.

Por outro lado, pesquisas demonstram que quando o professor cria condições para o brincar e participa desses momentos há uma mudança na qualidade da atividade. Navarro e Prodócimo (2012) observaram a mediação de uma professora na educação infantil e constataram que quando a professora atuou com as crianças na brincadeira, ajudando a criar a condição para o brincar, a brincadeira se desenvolveu mais ricamente. Porém, constatam que essa foi uma atitude isolada. Na maioria das ocasiões, a brincadeira acontece sem qualquer participação da docente. Teixeira (2012) observou a mediação da brincadeira em uma sala de Educação Infantil e identificou que por meio da organização do tempo, do espaço, dos grupos e dos materiais a professora organiza uma condição favorável para a brincadeira. A autora concluiu, que as ações da professora repercutem de modo diferente da atuação dos coetâneos, na medida em que,

organiza o ambiente favorecendo que atividade aconteça e incentiva novos vínculos relacionais entre as crianças.

A presente pesquisa insere-se no conjunto de preocupações sobre a inserção da brincadeira na Educação Infantil e, mais especificamente, preocupa-se com as condições e circunstâncias que precisam ser criadas para o desenvolvimento da atividade guia infantil.

Com Mello (2007), afirmamos que a Educação Infantil pode e deve ser o melhor tempo e lugar para o desenvolvimento da criança, uma vez que se pode organizar intencionalmente as atividades infantis de tal forma que os pequenos formem as qualidades humanas. Para Vigotski (1995), mudanças qualitativas do desenvolvimento infantil relacionam-se com mediações culturais de qualidade. Dessa forma, tomando a brincadeira como atividade guia da criança, é correto supor que o enriquecimento da atividade por meio da mediação pedagógica seja essencial para promover as condições para o alcance de novas formas de desenvolvimento da personalidade infantil.

Quando falamos da mediação da atividade infantil, não nos referimos tão somente a organização dos locais ou intervenções para solucionar conflitos entre as crianças quando brincam. Todas essas ações fazem parte das ações pedagógicas com a criança pequena. Nossa pergunta é: Q**ual a natureza da mediação pedagógica que produz o desenvolvimento brincadeira de papéis? Quais seriam as intervenções e ações do professor pertinentes a essa mediação?**

Ao falarmos de mediação pedagógica, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, falamos das intervenções e ações que **garantem às crianças o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural.**

O processo de internalização descrito por Vigotski explica a forma como meios externos da cultura - postos nas relações sociais – transformam-se em processos intrapsicológicos. Os signos estão na base do processo de internalização. Signos são sempre um meio de relação social, uma forma de influência sobre os outros que se transformam em meio de influência sobre si mesmo. Para Vigotski, os signos são, ao mesmo tempo, mediadores semióticos das relações do homem com o mundo e elementos constitutivos do psiquismo.

Sendo a principal fonte de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais o conhecimento do mundo social, isso significa que para que a criança atinja novas formas de desenvolvimento, é preciso a apropriação de conteúdos culturais. Frise-se que

o conteúdo principal da brincadeira de papéis são as relações e ações humanas, corroborando a ideia de que a mediação que garante o desenvolvimento da brincadeira é aquela que apresenta o mundo humano à criança: as atividades humanas e as relações entre as pessoas.

Como Elkonin (2009) destaca o papel e suas ações como centro e unidade fundamental da brincadeira, acreditamos que sobre ele devem incidir intervenções e ações de uma mediação voltada para o desenvolvimento da brincadeira de papéis. Dessa forma, o papel e suas ações também ocupam a posição de objeto central de intervenção do professor. Assim, a tese que construímos é: **a mediação pedagógica que possibilita o desenvolvimento da brincadeira contém ações e intervenções que incidem sobre o papel e suas ações.**

O caminho metodológico seguido na pesquisa foi, a partir da observação e análise de diferentes tipos de mediação, propor elementos de uma mediação pedagógica propulsora do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. A ideia que norteou essa decisão foi de que, através da análise crítica das mediações, encontraríamos tanto elementos a serem superados, como elementos que se apresentassem como verdadeiramente desenvolventes. Assim, o tipo de mediação proposta por nós, ao mesmo tempo, poderia superar os aspectos entendidos como obstáculos e, incorporar aqueles entendidos como promotores do desenvolvimento da brincadeira.

Outra decisão metodológica, constitui-se em partir da observação e análise da atividade guia, compreendendo esta como principal categoria para análise do desenvolvimento infantil, pois capta a unidade entre o social/cultural/histórico e o interno/subjetivo do ser em desenvolvimento. Sendo dessa forma, por meio da análise da atividade guia infantil, encontraríamos elementos da mediação, partindo do pressuposto de que a atividade tem qualidade que a mediação oferece.

Poderíamos realizar a análise da atividade quanto à sua estrutura ou conteúdo. Mas, seguindo as recomendações de Elkonin (2009), a partir das elaborações de Vigotski (2010), analisamos a brincadeira infantil por meio de sua unidade de análise que congrega tanto os aspectos motivacionais (de conteúdo), como os técnico-operacionais (de estrutura) da brincadeira de papéis sociais, qual seja, o papel e suas ações.

Ao observar e analisar a brincadeira em diferentes mediações, apreendemos a brincadeira em certo momento de desenvolvimento, resultado de uma mediação

oferecida. Dessa forma, o dado produzido pela observação revelou o desenvolvimento individual da brincadeira em sua imediaticidade, **não em seu movimento**.

O conhecimento do que o desenvolvimento da brincadeira de papéis poderia vir a ser, no contexto pedagógico, apenas poderia ser demonstrado se criássemos uma condição para que a brincadeira acontecesse e, procedêssemos determinadas ações e intervenções, criando certas condições e circunstâncias, em que processos em desenvolvimento pudessem se materializar em seu movimento.

Essa forma de proceder, pareceu-nos, metodologicamente falando, coerente com núcleo central do conceito de zona de desenvolvimento próximo. A brincadeira, em seu conteúdo e estrutura, expressa processos concretos de desenvolvimento das crianças de três a seis anos, perante os quais, um conjunto de ações e intervenções específicas (uma mediação), podem impulsionar seu desenvolvimento. Sendo assim, realizamos ainda um experimento didático-pedagógico com intuito de verificar como determinadas ações e intervenções promovem o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

A pesquisa congrega três estudos. O **estudo 01** teve como objetivo identificar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais de crianças das Etapas I e II [6] de escolas de Educação Infantil brasileiras. Como acreditamos que o desenvolvimento da atividade depende das condições de vida e educação, discutimos esse desenvolvimento associado às condições criadas pelas escolas.

Com a concessão de Bolsa Sanduíche/CAPES, tivemos oportunidade de observar uma sala de Educação Infantil de uma escola membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), em Portugal. Nessa sala há uma condição especial criada para brincadeira: a área de dramatização. Essa área, embora se apresente como uma "*casa de brinquedo*", possui brinquedos de diferentes temas e as crianças podem escolher brincar na parte da manhã.

O MEM enfatiza os circuitos de comunicação (NIZA, 1998) e a relação das crianças com a comunidade. Adota a heterogeneidade em relação à idade das crianças: uma mesma sala congrega crianças de dois a seis anos.

A partir dos estudos 01 e 02 estabelecemos aspectos que devem ser alvo da atuação do professor, sendo eles: **tempo e espaço brinca (quando e onde se brinca), os objetos da brincadeira (com o que se brinca), as relações (com quem se brinca), do que e como se brinca (tema e conteúdo da brincadeira)**.

[6] A Etapa I da Educação Infantil agrega crianças de 4 anos e a Etapa II, crianças de 5 anos.

O **estudo 03** é experimento didático-pedagógico com o objetivo de verificar que ações afetam e como afetam o desenvolvimento da brincadeira. O experimento ocorreu em uma sala de uma escola pública de Educação Infantil brasileira com dezessete crianças de cinco anos. A pesquisadora atuou criando uma condição especial com ações organizadas a partir dos aspectos mencionados.

A presente tese está estruturada em seis capítulos. No capítulo 02 apresentamos as ideias e os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, sob os quais fundamos a questão de pesquisa e embasamos a metodologia. No capítulo 03, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural da brincadeira, centralmente a produção de Elkonin e colaboradores, pois representa o maior desenvolvimento teórico sobre a brincadeira infantil dessa perspectiva. Em seguida apresentamos os estudos nos capítulos 04, 05 e 06.

Embora a pesquisa, ora apresentada, traga contribuições teóricas e práticas para a inserção real da brincadeira na Educação Infantil, possivelmente pela abrangência que o trabalho tomou, deixa ainda muitas questões em aberto, que precisam ser alvo de aprofundamento. Assim, o trabalho caracteriza-se como um estudo inicial, ainda bastante exploratório, lançando uma série de novas questões de pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO

"Detrás de todas as funções [psíquicas] superiores se encontram, geneticamente, as relações sociais"

(VIGOTSKI, 1995, p.150).

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), um dos principais nomes da Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Sócio-Histórica, empenhou-se na construção de uma Psicologia Marxista. Enfocou o desenvolvimento histórico das formas culturais de conduta para esclarecer a gênese social das funções psicológicas humanas e postulou tal desenvolvimento como inseparável da educação escolar.

Viveu os turbulentos anos das transformações políticas, econômicas e sociais engendradas pela Revolução Russa de 1917 e compreendeu a Revolução como condição necessária para o pleno desenvolvimento do homem. A destruição da sociedade capitalista, a organização socialista da produção, a transformação das relações entre os homens promoveriam, para o autor, uma elevação do próprio homem. A educação teria papel central na sua transformação, constituindo-se como formação social consciente das novas gerações (VIGOTSKI, 2009).

No compromisso da construção de uma Psicologia Marxista, juntaram-se a Vigotski, Leontiev e Luria, formando a conhecida *troika*. Os trabalhos produzidos pela *troika* influenciaram uma segunda geração de pesquisadores russos como Záporózhets, Bozhóvich e o próprio Elkonin que objetivaram a construção da teoria.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é concebido como produto do entrelaçamento de processos naturais e históricos: os processos culturais entrelaçam-se com os processos biológicos modificando-os, dando-lhes uma nova qualidade: de serem, além de biológicos, históricos.

> Ambos os planos de desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz num meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (VIGOTSKI, 1995, p. 36)

A realidade histórico-social, do ponto de vista dessa perspectiva, representa não

apenas cenário, mas atua transformando os processos psicológicos em curso de desenvolvimento. Assim, as categorias da teoria explicam esse movimento do ser que se humaniza a partir de suas ações e relações com o mundo.

A categoria de **situação social do desenvolvimento** expressa a relação da criança com a realidade social, abrangendo tanto as relações com as pessoas como com os objetos. Ou, dito de outra forma, busca caracterizar a relação entre uma realidade historicamente construída e os interesses da criança: a criança é seletiva quanto ao que percebe e ao que a interessa e a cada idade mudam esses interesses (VIGOTSKI, 1995 CHAIKLIN, 2011). Por outro lado, o leque de possibilidades para as ações e relações empreendidas pela criança está na realidade.

Frisamos que na perspectiva *vigotskiana* a categoria **idade** não se refere à cronológica, mas a certa relação entre funções psicológicas de um dado período, que formam uma estrutura. A cada idade, há funções que figuram como centrais, outras como secundárias. Funções centrais em uma idade são aquelas em franco desenvolvimento.

No intercâmbio criança-realidade, a primeira se engaja em certas ações e relações específicas capazes de afetar funções psíquicas em desenvolvimento. Dizemos ações específicas, pois nem todas afetam as funções em desenvolvimento. O conceito que descreve quais ações do ser humano em cada etapa do desenvolvimento com a realidade social produzem mudanças qualitativas das funções psíquicas é o de *atividade-guia* (CHAIKLIN, 2011).

O conceito de atividade-guia (LEONTIEV, 2010) funda-se no conceito leontieviano de atividade (MARTINS, EIDT 2010), que, nas palavras do autor, é a unidade de vida do sujeito (LEONTIEV, 1978) e “não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, mas, sim, um sistema que possui uma estrutura, mudanças internas e transformações, desenvolvimento" (p.66).

A atividade estrutura-se a partir de necessidades que provocam um estado de tensão para agir. Entretanto, apenas as necessidades não são capazes de orientar uma ação; é preciso que o indivíduo encontre disponível em seu entorno o objeto, ou objetos, capazes de satisfação das necessidades. Nesse encontro da necessidade com o objeto, a primeira adquire objetividade e passa a conferir função estimuladora àqueles objetos capazes de satisfação, convertendo-os em motivos.

A atividade constitui-se a partir da ação, ou melhor, de um conjunto de ações: em separado as ações podem não guardar qualquer relação como motivo da atividade,

entretanto possuem “íntima relação com o todo, em outros termos, uma relação mediada com a própria atividade em si quando considerada a partir do conjunto de relações sociais que a compõem” (PICCOLO, 2012, p. 286)

Esse “processo parcelar da atividade em unidades menores” (PICCOLO, 2012, p. 287) é o que torna a atividade plausível de concretização pelo indivíduo. Há de se considerar que as ações, como forma de materialização da atividade, dão-se mediante as condições que o indivíduo encontra na realidade. Denominam-se *operações as* formas de atuar mediante certas condições objetivas encontradas para a concretização de ações.

Essas características da atividade exigem que o homem reflita psiquicamente sobre as relações entre ações, seus fins e o motivo da atividade, uma vez que as ações não se encerram em si mesmas (MARTINS, 2002). Há, então, a necessidade de que essas conexões se estabeleçam subjetivamente, configurando-se como ideias a serem mantidas pela consciência (MARTINS, 2002). É nessa relação ativa frente à realidade interna e externa que se constrói o conhecimento do homem a respeito do mundo, que vem acompanhado de emoções e do desenvolvimento dos processos psíquicos (MARTINS, 2002).

Parece correto afirmar que o desenvolvimento infantil, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, apenas é compreendido por meio da análise do conjunto das atividades que a criança realiza em cada idade.

Intere-se que em cada período há uma formação central característica, contendo funções em vias de maturação. Uma vez completado o desenvolvimento dessas funções, ocorre um salto qualitativo: está aberto o caminho para que a criança ingresse em nova etapa do desenvolvimento, no qual novas funções estarão no centro do desenvolvimento. Entretanto, esse desenvolvimento se realiza apenas se a criança se envolve nas ações e relações que movimentem tais funções e estas estão contidas na atividade-guia.

Um dos méritos principais da periodização do desenvolvimento de Elkonin é que essa tem raízes na análise das condições históricas para identificar as atividades-guia do desenvolvimento humano, firmando o caráter histórico do desenvolvimento humano.

Na proposta de periodização do desenvolvimento de Elkonin, destacam-se: *comunicação emocional* seguida da *atividade objetal manipulatória na primeira infância*; a *brincadeira de papéis* (na idade pré-escolar) e pela *atividade de estudo* (na idade escolar) na infância. Na *adolescência*, a *comunicação íntima pessoal* seguida pela *atividade profissional e de estudo* (ELKONIN, 1987a).

Vigotski postulou a relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem. Opôs-se à identificação entre os dois processos e explicou que a aprendizagem é capaz de gerar uma zona de desenvolvimento, na qual processos ainda imaturos se movimentam e se desenvolvem. Destacamos a natureza relacional da aprendizagem que somente acontece na interação da criança com os outros seres da cultura.

Apreende-se que, em cada idade, há *aprendizagens fundamentais*. Fundamentando-se em Záporózhets (1987), pode-se considerar correto afirmar que as aprendizagens fundamentais são aquelas que provocam "mudanças essenciais da atividade infantil em seu conjunto" (ZÁPORÓZHETS, 1987, p. 235/236).

O olhar científico, objetivando identificar quais condições devem ser criadas para o desenvolvimento infantil, não apenas identifica se a criança exerce a atividade. Mais do que isso, debruça-se sobre seu conteúdo e busca reconhecer se a criança engaja-se nas ações e relações centrais, analisando a qualidade delas e se a criança pouco a pouco passa a demonstrar autonomia nas ações e relações. Por fim, esse olhar deve ser capaz de dizer se ocorrem ou não as aprendizagens fundamentais, portanto, se há ou não mudanças essenciais da atividade.

Elkonin (2009), ao descrever o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, destaca fundamentalmente dois períodos. No primeiro, o conteúdo fundamental são as ações com os objetos; no segundo, as relações entre as pessoas. A mudança de um período para o outro está ligada ao aumento das ações, juntamente com o encadeamento delas, de tal forma que represente as relações das pessoas como na vida real. Essa é uma mudança que afeta a brincadeira como um todo, pois torna-a mais longa, há mais elementos e maior complexidade da situação imaginária, as crianças discutem vivamente o argumento da brincadeira, debatendo os papéis, transformando o significado dos objetos etc..

Notamos claramente a dialética do desenvolvimento nessa mudança da atividade-guia infantil: uma mudança quantitativa (aumento das ações) resulta em uma transformação qualitativa (representação das relações).

Quando crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua. A Educação Infantil é o tempo/espaço em que condições são intencionalmente criadas com o objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. O objetivo último, na perspectiva aqui adotada, é a produção da humanidade histórica na criança pequena.

Como tempo/espaço para a brincadeira de papéis sociais, a Educação Infantil cresce em importância, pois na perspectiva adotada, a infância é o início da constituição da atividade, com todos os seus elementos, e a relação entre eles, tal como sugere Leontiev. Segundo Martins e Eidt (2010), embora Leontiev utilize o conceito de atividade-guia desde a primeira atividade do bebê (a comunicação emocional), o autor refere-se, centralmente, à forma como a criança estabelece relações com a realidade, já que não se pode pretender que as atividades infantis sejam estruturalmente como a dos adultos (MARTINS, EIDET, 2010).

A brincadeira infantil marca um momento importante da constituição da atividade. Segundo Bozhóvich (1987), na idade pré-escolar, por meio da brincadeira, surge pela primeira vez um sistema de motivos hierarquizados com certa estabilidade. Martins e Eidet (2010) consideram a brincadeira de papéis sociais como a gênese da atividade infantil. A interpretação das relações dos papéis exige o encadeamento das ações: reside aí um dos elementos vitais da atividade.

O princípio que rege a mediação pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da atividade-guia infantil deve pautar-se pela preocupação em criar condições para que a atividade seja rica. O empobrecimento da atividade revela-se quando esta alcança apenas sua forma mais simples. Nesse plano, as crianças brincam unicamente mediante os objetos que lhe são apresentados e as ações com os objetos são o centro da brincadeira. Para essa forma de brincadeira evoluir é preciso que as crianças dominem:

> [...] procedimentos generalizados de substituição e assimilação das formas específicas de modelação da realidade circundante no jogo, a criança adquire logo a capacidade geral de recriar e transformar esta realidade no plano imaginário, operando com objetos reais e substitutos externos, com imagens, representações de ideias sobre os correspondentes objetos e sobre aquelas ações que podem com elas realizar (ZAPORÓZHETS, 1987, p.237).

A citação acima, ao mesmo tempo em que aponta para o que a criança precisar dominar na brincadeira, esclarece os processos psíquicos postos em movimento. Pela importância da brincadeira no desenvolvimento humano é que afirmamos que a preocupação com o desenvolvimento da brincadeira é a preocupação com o desenvolvimento dos processos psicológicos especificamente humanos.

Tendo o trabalho de Bernardes e Moura (2009) como inspiração, é possível afirmar: o desenvolvimento do brincar ocorre por meio das diferentes situações, criadas pela mediação das condições e circunstâncias necessárias. Então, cabe caracterizar a mediação concretamente existente e avançar no caminho de sua superação. Por isso, a seguinte pergunta é cabível: **qual a natureza da mediação pedagógica que promove o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais?**

Essa questão de pesquisa pode ainda ser desdobrada nas seguintes questões: **Quais aspectos devem ser alvo de atenção do professor quando se prepara uma condição especial para o brincar? Quais são as ações e intervenções necessárias?**

A discussão realizada neste capítulo também possibilita alguns apontamentos metodológicos a guiar o processo de pesquisa:

- ✓ Do ponto de vista ético-filosófico, adotar o referencial da Psicologia Histórico-Cultural significa comprometimento com a mudança social, criando condições para que todos os indivíduos possam se apropriar da cultura humana e desenvolver suas potencialidades. Esse compromisso começa com a defesa da Escola de Educação Infantil como espaço/tempo da apropriação da cultura pelas crianças pequenas;
- ✓ A assertiva de que as funções psicológicas são, basicamente, fruto de processos educativos escolares, direciona a pesquisa do desenvolvimento infantil para a Educação Escolar;
- ✓ As categorias da Psicologia Histórico-Cultural são explicativas das relações reais do sujeito em desenvolvimento e primam pela unidade dos processos. Assim, por exemplo, busca-se a apreensão do social no individual; a unidade entre as funções psíquicas; a unidade entre aprendizagem e desenvolvimento, etc.
- ✓ O estudo do desenvolvimento/aprendizagem da criança exige o conhecer das condições de vida e educação da criança, pois estas subsidiam as possibilidades de desenvolvimento. Tais condições expressam sempre as características do momento histórico atual.
- ✓ Para atingir o objetivo da pesquisa, o foco é a análise da atividade-guia condicionada à mediação pedagógica.

1.1 Estudo da brincadeira de papéis sociais

De acordo com o referencial teórico-metodológico aqui adotado, a pesquisa empírica não se contrapõe à análise de qualidade teórica. O método que se funda na dialética não trabalha com exclusões, pelo contrário, tem como aspecto central o reconhecimento da unidade indissolúvel dos contrários (MARTINS, 2006). Assim, neste trabalho, a tarefa de investigação apenas se completa com a análise teórica do empírico.

Na perspectiva Histórico-Cultural, o estudo empírico da brincadeira infantil deve ser capaz de apreender os processos de mudança e, ao mesmo tempo, captar como as relações sociais da criança influenciam a atividade infantil (ELKONIN, 2009).

Elkonin (2009) assume os princípios metodológicos vigotskinianos de investigação e formula que uma das primeiras tarefas para o estudo da brincadeira infantil é encontrar a unidade de análise através do estudo de sua forma mais desenvolvida: a brincadeira de papéis sociais.

Destacamos que estabelecer a unidade de análise na pesquisa de base Histórico-Cultural, é o primeiro movimento de compreensão do objeto de estudo, no qual o pesquisador investiga as relações internas do objeto e o decompõe até encontrar a *célula viva* (VIGOTSKI, 2010), assim denominada porque capta o movimento do objeto em suas relações particulares.

O método que se utiliza das unidades de análise não possui uma diferença meramente prática em relação a outros métodos, mas uma diferença qualitativa, pois permite a decomposição das propriedades do objeto por meio das relações estabelecidas entre elas, manifesta em uma unidade complexa (VIGOTSKI, 2010).

O método baseado na análise em unidades deve:

> [...] encontrar a unidade que não se decompõe e se conserva, são inerentes a uma totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que estas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam. (VIGOTSKI, 2010, p. 09).

Estudiosos que identificaram a brincadeira infantil com a imaginação acreditaram que seu aspecto essencial era a utilização dos objetos substitutos. Viam nesse aspecto o fantástico da brincadeira, quando a criança transforma o significado dos objetos para inseri-los em uma situação imaginária (ELKONIN, 2009).

Sully (citada por ELKONIN, 2009), que desenvolveu estudos empíricos sobre a brincadeira, discordava dessa ideia. Para a pesquisadora, a utilização de objetos substitutos era algo secundário: a brincadeira apoia-se na interpretação de papéis e na criação de uma situação nova. O uso de objetos substitutos apenas completa as necessidades da interpretação dos papéis na brincadeira.

Elkonin (2009) descreve um episódio de brincadeira em que crianças brincam de estação ferroviária para elucidar a unidade de análise da brincadeira. As crianças dividem os papéis e os interpretam através de ações que transmitem o sentido da atividade do personagem. Por exemplo, o maquinista faz um gesto que transmite o significado de estar dirigindo a locomotiva. O bilheteiro rasga pedaços de papel e os transforma em bilhetes, vendidos às demais crianças, passageiras do trem. O enredo da brincadeira e a regulação das relações entre os personagens são frequentemente alvo de discussão entre as crianças, que pausam a brincadeira para combinarem determinados aspectos e logo continuam brincando.

O autor destaca os seguintes aspectos constitutivos desse tipo de brincadeira: os papéis assumidos pelas crianças, as ações lúdicas de caráter sintético e abreviado, o emprego lúdico dos objetos e as relações autênticas entre as crianças. Afirma ser a unidade da brincadeira o papel e suas ações. Nas palavras do autor:

> Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações[7] 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, 2009, p. 29).

Conhecer o desenvolvimento da brincadeira deve pautar-se no entendimento de como as crianças interpretam o papel. Reitera-se que a atividade-guia descreve as ações e relações que a criança estabelece com o entorno social capaz de produzir o

[7] Conforme nosso entendimento as ações são elementos orgânicos do papel, por isso, doravante utilizaremos, quando nos referirmos à unidade de análise, somente "papel" ao invés de papel e suas ações.

desenvolvimento de funções ainda imaturas. Na brincadeira, tais ações e relações são aquelas concernentes ao papel. Assim, na pesquisa, observaremos, centralmente, as formas de interpretar os papéis que têm suas possibilidades criadas pela mediação pedagógica.

A definição da unidade possui imensa importância prática para o pesquisador, pois direciona as ações em dois sentidos: (i) Revela a expressão de um primeiro movimento de abstração do empírico, assim, a unidade de análise já compreende um debate teórico acerca das mediações do fenômeno estudado; (ii) Direciona o olhar do pesquisador para as transformações do objeto de pesquisa que devem ser descritas e debatidas, sem perder de vista a relação com o todo.

1.1.1 A observação da brincadeira de papéis sociais

Como técnica de coleta de informações, a observação é um instrumento valioso para conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

A observação de condutas e atitudes em situações reais permite descrições consistentes e, de nosso ponto de vista, seu uso é particularmente interessante para formular hipóteses e teses.

Elkonin (2009), por exemplo, relata que a suposição de que na brincadeira da criança pré-escolar o aspecto principal é o papel, surgiu da observação da brincadeira de suas filhas. Sokolova (citada por ELKONIN, 2009) observou a brincadeira de crianças pré-escolares com deficiência mental e constatou a ausência da ação com objetos substitutos e ações temáticas. A pesquisadora relacionou tal atraso com particularidades da mediação pedagógica, limitada a indicações orais. Assim, aventou que era necessário exibir ações lúdicas para que as crianças pudessem reproduzi-las, empreendendo uma série experimental para verificar tal hipótese.

Tendo como apoio as premissas do Método Genético-Experimental, este estudo considera que, na observação, podem ocorrer intervenções do pesquisador visando a recolher informações sobre como as crianças vivenciam situações, ou até mesmo para fazer emergir elementos ausentes ou ocultos, que ampliam a compreensão da situação.

Assim, não se trata de uma observação puramente naturalista, como definem os manuais de pesquisa em desenvolvimento infantil, mas de um tipo de observação na qual cabem

intervenções pontuais, como por exemplo, capazes de enriquecer a situação, pondo em evidência elementos ocultos e aprofundando a compreensão dos sentidos atribuídos às vivências.

No caso da presente pesquisa, no estudo 02, após proceder à observação do tipo naturalista no estudo 01, a pesquisadora realizou algumas poucas perguntas para as crianças, enquanto elas brincavam no sentido de ampliar o conhecimento sobre como a criança vivenciava a brincadeira. Inserir tais questões, simples e em momentos pontuais demonstrou-se como relevante para o estudo, pois possibilitou acesso a dados capazes de revelar com mais profundidade processos envolvidos na brincadeira.

1.1.2 Entrevista semi-estruturada

Nos estudos 01 e 02 realizamos entrevistas semi-estruturadas, sendo que no estudo 01 entrevistamos somente os professores e no estudo 02, além da professora, entrevistamos as crianças. De forma geral, as entrevistas semi-estruturadas atuaram como instrumento de recolha de dados auxiliar e, em ambos os estudos, os objetivos concentraram em conhecer a percepção do brincar na sala e auxiliaram a direcionar nosso olhar nas observações.

1.1.3 O método genético-experimental e o experimental-didático

Vigotski (2004) denominou a metodologia utilizada em suas pesquisas de Genético-Experimental. Através desse método, o autor considerava ser possível estudar o processo de formação do psiquismo humano apreendendo suas relações complexas.

No modelo experimental proposto por Vigotski, o pequisador tem influência ativa; criam-se condições para a atividade infantil transcorrer de tal forma que se possa apreender a trasnformação dos processos psicológicos. Por estudar o desenvolvimento psicológico em seus processos de formação de maneira dirigida, Davidov e Shuare (1987) designaram esse método como Experimental-Formativo.

Mukhina (1995) diferencia o método Genético-Experimental/Experimental-Formativo do Didático-Pedagógico. Enquanto no primeiro busca-se centralmente produzir dados que expliquem o desenvolvimento psicológico, no segundo examinam-se os processos de organização das condições pedagógicas que promovem a

aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Nascimento (2010b), pode-se pensar que há uma linha tênue entre essas duas áreas de pesquisa, sobretudo para a Psicologia Histórico-Cultural que considera o desenvolvimento do psiquismo como provocado pelo ensino.

Por isso, a importância de esclarecer suas diferenças: se na metodologia Genético-Experimental/Experimental-Formativa o interesse é criar situações para apreender o desenvolvimento das funções psíquicas, delineando-se como tipo de pesquisa propriamente psicológica, o que está em jogo no experimento Didático-Pedagógico são os processos de organização das condições pedagógicas (NASCIMENTO, 2010b). Nesse tipo de experimento, embora se busque localizar os efeitos de tal organização na atividade infantil, pois a meta de ações pedagógicas deve ser sempre obter mudanças na conduta da criança, segundo Nascimento (2010b), o objeto da consciência do investigador, nesse caso, são as condições pedagógicas especialmente criadas.

1.1.4 Delineamento da pesquisa

Consideramos que por meio da análise da atividade da criança, tomada como agregadora do externo e interno, podemos compreender elementos significativos da mediação pedagógica proporcionada pela escola de Educação Infantil. Salientamos que a análise da brincadeira de papéis sociais, como atividade, nesta pesquisa, se dá por meio de sua unidade de análise, qual seja o papel. Assim, trata-se de um estudo sobre a atividade infantil, por meio de sua unidade de análise.

A pesquisa agrega três estudos. Os dois primeiros estudos descrevem o desenvolvimento da brincadeira infantil em contextos diversos, possibilitados por mediações diferentes. O estudo 01[8] objetivou identificar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais em escolas públicas de Educação Infantil brasileiras, situadas no centro-oeste paulista. O estudo 02 buscou conhecer o desenvolvimento da atividade-guia de crianças pré-escolares frequentadoras de uma escola membro do Movimento Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa (MEM), em Évora, Portugal.

[8] O detalhamento dos procedimentos de coleta de dados será apresentado em cada estudo.

A **condição especial** refere-se à organização dos brinquedos/objetos e criação de circunstâncias em um espaço/tempo, dedicados à brincadeira de papéis sociais. Assim, essa categoria construída para a pesquisa, descreve condições e circunstâncias particulares criadas para a brincadeira, que podem ser desde a simples permissão de tempo para as crianças brincarem até a organização de um espaço específico, com brinquedos/objetos e intervenções do professor. O núcleo da categoria contém a ideia de que o desenvolvimento da brincadeira acontece por meio das diferentes situações possibilitadas pela mediação das condições e circunstâncias.

Os dois primeiros estudos são, em essência, descritivos. Observamos situações de brincadeiras e por meio da construção de cenas, recortadas das transcrições, descrevemos acontecimentos que demonstram níveis de desenvolvimento brincar. Estes dois estudos tem como referência principal para a análise a Teoria do Jogo de Elkonin e colaboradores, pois é esta que descreve o desenvolvimento da atividade guia infantil.

A partir desses dois estudos, propomos aspectos que devem ser alvo da atenção do educador ao se preparar uma condição especial para o brincar na escola de Educação Infantil: **tempo e espaço para o brincar (quando e onde se brinca), os objetos (com quem se brinca), as relações (com quem se brinca), os temas e conteúdos (do que e como se brinca).**

Entretanto, ainda nos faltava conhecer quais ações referentes a cada aspecto, como e em que sentido elas poderiam afetar o desenvolvimento da brincadeira. Colocamos a questão de que algumas ações poderiam afetar a brincadeira de forma coadjuvante, enquanto outras se constituiriam em ações centrais.

A partir dos estudos teóricos e dos conhecimentos obtidos nos Estudos 01 e 02 foi elaborada a seguinte tese: **ações que incidem diretamente sobre o papel são capazes de produzir o desenvolvimento da brincadeira de papéis, criando condições para que a atividade atinja novos níveis de desenvolvimento.**

Há aqui a compreensão de que, para além de ser a unidade de estudo, o papel deve direcionar as ações e intervenções pedagógicas, de modo a produzir o desenvolvimento da brincadeira: o papel é o objeto da mediação do educador na educação infantil.

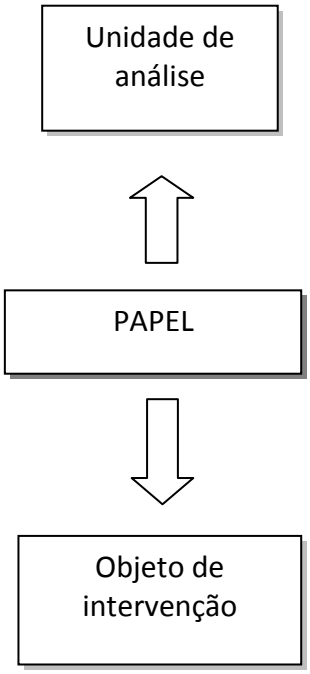


Figura 1: O papel como unidade de analise e objeto de intervenção do professor.

O estudo 03**,** por meio de experimento Didático-Pedagógico**,** buscou analisar como ações organizadas, tendo como referência as dimensões apontadas acima, impactam no desenvolvimento da brincadeira. Esse estudo foi realizado em uma sala de etapa II de uma Escola de Educação Infantil no Brasil, com dezessete crianças de cinco anos a cinco anos e seis meses e contou com 15 encontros. A pesquisadora atuou como adulto que organiza a condição e ao, mesmo tempo, realiza intervenções no momento em que se brinca.

2 A TEORIA DA BRINCADEIRA INFANTIL DE ELKONIN

Este capítulo apresenta as teses centrais da teoria de Elkonin sobre a brincadeira infantil que emergem das pesquisas do autor e de seus colaboradores. Em seu conjunto, as teses configuram uma sólida teoria sobre a brincadeira, capaz de subsidiar a educação na infância, levando em conta a brincadeira de papéis sociais como atividade principal da criança pré-escolar.

2.1 Vigotski, Leontiev e Elkonin: a brincadeira como atividade

No texto em que Vigotski (2008) lança as bases para o estudo da brincadeira como linha principal do desenvolvimento do pré-escolar, escreve que toda mudança de um estágio etário para outro está ligada à emergência de novas necessidades e motivos. Na segunda infância surgem na criança novas necessidades. Para o autor, isso ocorre porque emergem as tendências irrealizáveis. Entretanto, a tendência para realizar os desejos de forma imediata persiste na criança pré-escolar.

Até por volta dos três anos, não há adiamento de desejos: quando a criança quer um objeto, o quer no mesmo instante, protestando com choro se não lhe dão. No pré-escolar, as tendências não realizáveis terão vias específicas de satisfação (VIGOTSKI, 2008): o que não pode ser atendido de pronto realiza-se na brincadeira.

Porém, neste momento do desenvolvimento infantil não são mais os objetos que impulsionam a atividade infantil. No primeiro ano de vida todas as necessidades das crianças estão encarnadas no adulto. A partir do segundo ano de vida, os objetos no interior da atividade conjunta com os adultos, adquirem força impulsionadora (BOZHÓVICH, 1987) e na idade pré-escolar descortina-se para a criança o mundo das relações sociais.

Assim, manifesta-se nela a necessidade de agir como o adulto. Todavia, isso concretamente é impossível, então, ela satisfaz essa necessidade na brincadeira, criando uma situação imaginária.

Se Vigotski compreendeu a brincadeira como linha principal do desenvolvimento, os estudos de Leontiev sobre a atividade a explicam como tal e descrevem a estrutura da mesma.

Leontiev (2012a) caracteriza a brincadeira infantil como uma atividade não produtiva, cujo motivo está no próprio processo, isto porque ações e as operações têm um fim em si mesmas. Assim, na brincadeira, embora as ações sejam reais, ou seja, a criança procura se comportar como os adultos, não há busca de um resultado objetivo. Em relação às operações lúdicas, elas também são operações reais; quando a criança brinca de galopar com uma vassoura ela age conforme as características desse objeto. O que difere a operação lúdica da não lúdica é que a primeira não é adequada a conseguir um objetivo.

Cabe aqui um questionamento: se a criança atua de forma real e opera também de modo real, aonde está o elemento verdadeiramente lúdico, imaginativo da brincadeira? Leontiev responde da seguinte forma:

> [...] nas premissas psicológicas do jogo não há *elementos fantásticos*. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais dos objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, 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. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação imaginária (LEONTIEV, 2012, p.127).

O autor acentua que a ação não surge da imaginação, mas pelo contrário, a imaginação surge da discrepância que existe entre ação e operação, pois se a ação da criança busca ser real, ou seja, tal e qual as ações dos adultos, a forma de operar para realizar a ação torna necessária a imaginação. Assim, a imaginação surge da ação concreta da criança que brinca e não o contrário.

Como indica Lazaretti (2011), Elkonin parte das teses vigotskianas sobre a brincadeira infantil e assume o conceito leontieviano de atividade-guia. Propõe a periodização do desenvolvimento, caracterizada por uma atividade guia em cada fase, por meio da qual se organiza a relação entre o indivíduo e o mundo social (FACCI, 2004), sendo a brincadeira de papéis a atividade principal da idade pré-escolar.

Lazaretti (2011) aponta que, da angulação entre o método histórico, a atividade e a relação entre criança e sociedade, Elkonin evidenciou a origem histórica da brincadeira, suas fases no desenvolvimento individual e denominou brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado a forma mais desenvolvida de brincadeira na idade

pré-escolar.

2.2 As teses centrais de Elkonin sobre a brincadeira de papéis sociais

As teses são apresentadas na obra Psicologia do Jogo (ELKONIN, 2009). Versam sobre o desenvolvimento histórico e individual da brincadeira e substanciam-se em sínteses teóricas, estudos históricos e dados de pesquisa genético-experimental, o que dá à obra uma característica de antologia acerca da produção de conhecimento sobre o jogo na Rússia, reunindo as principais pesquisas realizadas entre as décadas de 40 e 70 do século XX.

A seguir, a análise das teses.

Tese 1: A brincadeira de papéis tem origem histórica.

A tese da origem histórica da brincadeira de papéis é a mais importante da teoria de Elkonin. Nas palavras do autor:

> [...] pode-se formular a tese mais importante para a teoria do Jogo Protagonizado: 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 (ELKONIN, 2009, p. 80).

Pesquisas etnográficas, geográficas e antropológicas trouxeram informações sobre a vida das crianças, permitindo algumas considerações para tentar responder a duas indagações feitas pelo autor:

> A primeira é: Existiu sempre o jogo protagonizado ou houve um período da vida da sociedade em que não se conheceu essa forma de jogo infantil? A segunda: A que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado? (ELKONIN, 2009, p. 49).

Não há um momento histórico único em que surge a brincadeira, pois, entre os diferentes povos, ela surge em épocas diferentes. Para Elkonin (2009), importa enfatizar que as sociedades primitivas não reuniam condições objetivas suficientes para o surgimento da brincadeira de papéis sociais, dado o nível incipiente do desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, das ferramentas, o que implica que, nessas sociedades, os pais podiam inserir seus filhos nas atividades produtivas sem nenhum tipo de preparo especial.

Em níveis intermediários de complexidade dos instrumentos de trabalho – à medida que as ferramentas foram se tornando mais elaboradas e seu uso mais complexo - organizaram-se formas especiais para que as crianças aprendessem a utilização das ferramentas, como sua confecção em tamanho diminuído de modo que, com a manipulação de tais objetos, passassem também a dominar seu uso.

A divisão do trabalho e o aparecimento de elementos da indústria complicam as possibilidades de inserção da criança na produção, adiando a aprendizagem para a atividade produtiva para idades posteriores (ELKONIN, 2009).

A brincadeira de papéis sociais 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 da situação imaginária, 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 na brincadeira de papéis que acontece no coletivo de crianças.

A reconstituição das atividades adultas se dá por meio da utilização de objetos lúdicos, substitutos dos reais e de uma ação especial com eles: a ação lúdica. Para Elkonin (2009), se uma das raízes históricas da brincadeira infantil é o trabalho, a outra é a arte. Com a arte dramática a humanidade criou uma forma de representear esferas da vida social sem um fim diretamente útil. Assim, a técnica da arte dramática parece, historicamente, ter influenciado o desenvolvimento da brincadeira, tal como conhecemos hoje.

No decorrer da história essa forma de brincar é transmitida entre gerações, transformando-se na atividade que melhor mediatiza a relação da criança com mundo (NASCIMENTO, MIGUEIS, ARAÚJO, 2010a).

Tese 2: O surgimento da brincadeira de papéis sociais na ontogenia não é espontâneo, mas devido à educação.

Para Elkonin (2009), a origem e o desenvolvimento da brincadeira na ontogenia estão ligados à assimilação da atividade humana e das relações sociais pela criança. Há nesse processo a orientação permanente dos adultos. Reside nesse fato a tese de que a brincadeira é fruto da relação entre a criança e o adulto, mais precisamente, da influência educativa que os adultos exercem na relação com a criança.

A **comunicação direta**, atividade guia do primeiro ano de vida, é sucedida pela **manipulação dos objetos mediada pelo adulto**. A manipulação é condição essencial

para o desenvolvimento das ações, que terão papel fundamental no desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Elkonin (2009) afirma que o desenvolvimento da brincadeira na ontogenia possui uma ligação genética com a formação das ações com os objetos na primeira infância.

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

Os adultos, ao fazerem uso dos objetos, demonstram os modos sociais de uso destes, que logo serão utilizados com autonomia pela criança. Paulatinamente, ampliam-se as ações assimiladas na atividade conjunta com os adultos, abrangendo cada vez mais objetos, e manifestam-se, na conduta da criança, ações que são reflexos das suas relações com os objetos e com as pessoas (ELKONIN, 2009).

As ações aprendidas na atividade com os adultos **tornam-se lúdicas** quando a criança transfere o uso de um objeto aprendido em uma ação para outras ações. Por exemplo: a criança aprende a pentear o cabelo com pente e passa a pentear as bonecas e, em outros casos, pode usar uma régua para pentear a boneca.

Entre os dois exemplos citados há diferenças psicológicas importantes. No primeiro caso, o foco da ação está no pente e a criança generaliza a ação aprendida com ele (pentear-se) para outra (pentear a boneca). No segundo caso, o foco da ação é a boneca e na falta de um pente (objeto verdadeiro), a criança utiliza outro objeto que possa substituí-lo (objeto substituto). Aqui a criança separa o objeto verdadeiro (pente) do esquema geral de atuação e generaliza sua função. Vemos, então, a condição em que surge o uso dos primeiros objetos substitutos: nas situações em que falta um objeto para complementar a ação com o objeto central da brincadeira.

Quando a ação torna-se lúdica, seu desenvolvimento ulterior depende da adoção do papel. O papel - ser professor, mãe, bombeiro - sintetiza um conjunto de ações e regras sociais de conduta. Chamamos atenção para o fato de que, até esse momento, a criança ainda não desempenha papéis; ela apenas reproduz, de forma desarticulada, as ações adultas. Por exemplo, dá de comer à boneca, interrompe a alimentação e começa a passear com ela, depois volta a dar de comer, em seguida a põe para dormir e troca sua roupa. Por vezes as crianças também se envolvem com outros brinquedos, executam

outras ações e depois voltam a desenvolver ações que praticavam com o primeiro brinquedo.

Um acontecimento que prepara o surgimento do papel no jogo é assumir o nome de um adulto. Quando a criança diz "**Eu sou a professora Rosa**", ela começa a comparar suas ações com as da professora.

Paralelamente ao desenvolvimento dos primeiros elementos do papel, as ações lúdicas apresentam-se cada vez mais articuladas umas com as outras, reproduzindo a lógica das ações da vida. Segundo demonstrações experimentais, o papel refaz radicalmente as ações e as significações dos objetos (ELKONIN, 2009) com os quais a criança opera e parece ser inserido "como de fora, mediante os brinquedos temáticos que sugerem o sentido humano das ações realizadas com eles" (ELKONIN, 2009, p. 251).

Assim, o surgimento e desenvolvimento do papel dão unidade e coerência às ações que cada vez mais representam o sentido das relações entre as pessoas no interior das atividades humanas. Destarte, desde sua origem a brincadeira de papéis sociais está ligada à atenção educativa que os adultos dispensam às crianças quando ensinam as formas de utilização dos objetos e, de forma consciente ou não, as formas de relacionamento entre as pessoas.

Tese 3: O papel é a unidade fundamental do jogo.

Para Elkonin (2009), a brincadeira das crianças pré-escolares consiste na interpretação de um papel assumido pela criança e o papel é a unidade que contém todos os elementos da brincadeira. O estudo de seu desenvolvimento, para não perder de vista sua especificidade nem a unidade dos processos envolvidos, deve pautar-se no entendimento da gênese do papel.

Até por volta dos três anos ainda não é consciente para a criança a relação eu-papel. A consciência dessa relação alcança seu auge na idade pré-escolar, quando a criança começa a expressar o entendimento de que cada papel deve ser representado de uma forma.

Quando a criança protesta com o companheiro de brincadeira por não estar cumprindo o papel adequadamente - dizendo na brincadeira de escola "**Não é assim que o professor faz**" é um sinal de que conhece as regras daquele papel, o que nos permite deduzir que o papel destaca-se claramente do eu infantil. Uma implicação disso é que, na brincadeira de papéis sociais, a criança é consciente que está representando um papel

e não é o papel.

Ao longo do desenvolvimento da brincadeira muda o conteúdo representado. Para as crianças mais novas o sentido da brincadeira é executar ações dos papéis; para as crianças de idade medianas é representar as relações pessoais do papel. Já no final da idade pré-escolar, as crianças captam os traços mais típicos do papel e os interpretam (ELKONIN, 2009).

Com base nos resultados de experimentos em que se solicitava a crianças de diferentes idades que brincassem de um mesmo tema, Elkonin (2009) sugere dois níveis fundamentais do desenvolvimento da brincadeira, com dois subníveis cada. Note-se que as etapas de desenvolvimento fundamentam-se no desenvolvimento do conteúdo do papel. As fases do desenvolvimento da brincadeira propostas por Elkonin (2009) são:

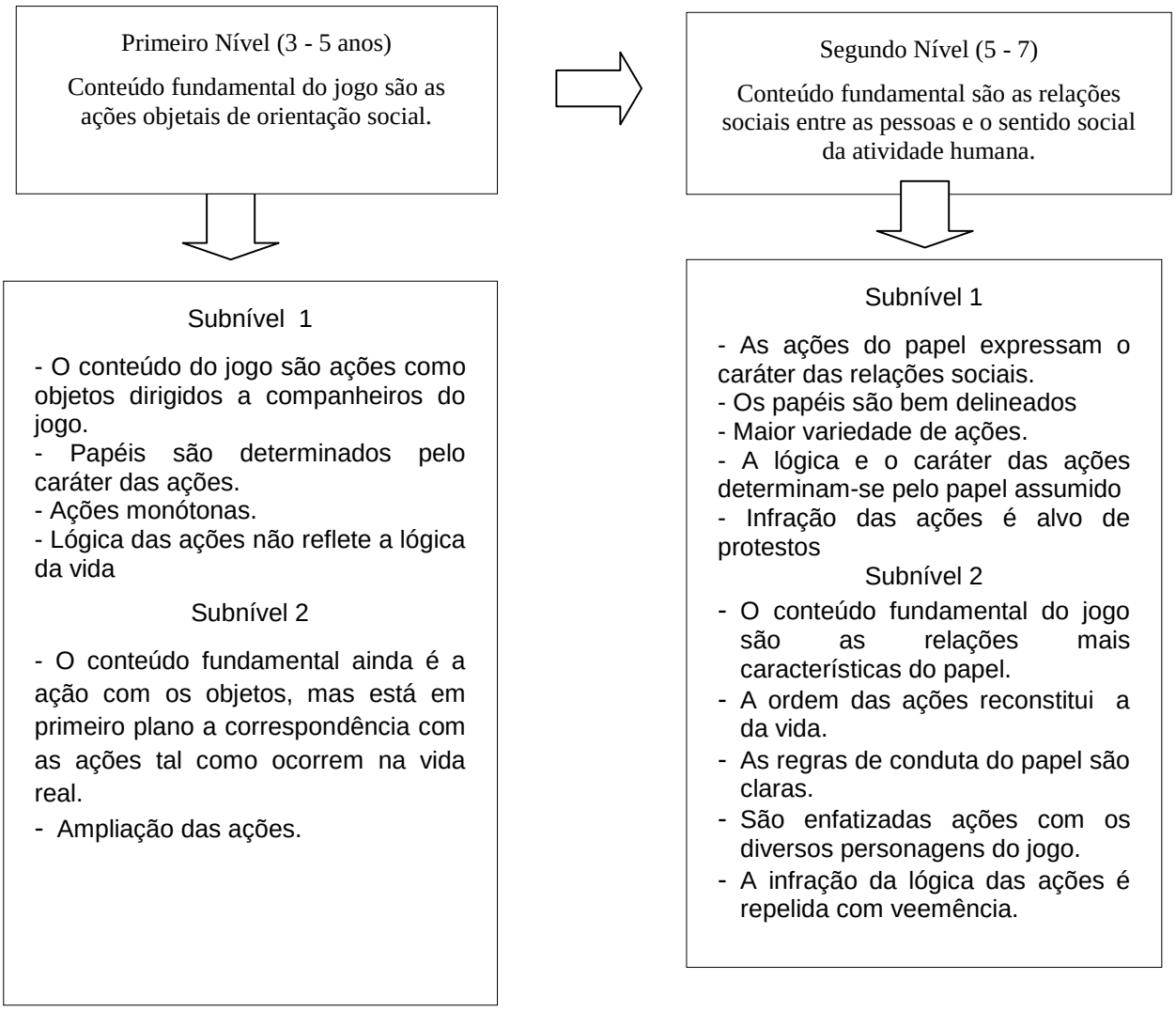


Figura 2: Fases do desenvolvimento da brincadeira de papéis, segundo Elkonin (2009).

Frisamos que o desenvolvimento do papel está mais ligado à inserção da criança

na realidade social do que à idade cronológica. Esse conhecimento dos níveis de desenvolvimento tem uma importância prática, pois possibilita identificar fases do desenvolvimento individual a partir da observação de como as crianças interpretam o papel.

Tese 4: O conteúdo fundamental da brincadeira é o homem.

Ainda que as crianças, principalmente as menores, sintam-se atraídas por determinados objetos ou brinquedos, o que de fato as motiva brincar é o desejo de desempenhar um papel. Quando crianças interessam-se por um estetoscópio, logo passam a executar com ele as ações como se fossem o médico.

Em uma série experimental conduzida por Slávinia (citada por ELKONIN, 2009), a experimentadora retirava da brincadeira os brinquedos temáticos com as quais as crianças menores brincavam. Constatou-se que, mesmo sem os brinquedos, elas não abandonavam o papel. A pesquisadora concluiu que o papel, embora com conteúdo incipiente, já existe no início da idade pré-escolar e interpretá-lo faz a criança permanecer na brincadeira, mesmo que se retirem os objetos com os quais ela brinca. Por isso para Elkonin (2009) a base da brincadeira de papéis sociais evoluída não é o uso do objeto, mas as relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos. Não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem: a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel de adulto assumido pela criança.

Assim, por meio da brincadeira a criança assimila a atividade humana e as formas de relacionamento entre as pessoas, sendo a forma acessível para que a criança aproprie-se dos motivos e objetivos da atividade humana.

Tese 5: A transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição fundamental para a criança penetrar no âmbito das relações sociais.

A ação lúdica, conforme explica Elkonin (2009), é um tipo especial de ação em que o seu sentido é transmitido de forma sintética e abreviada. Vejamos um exemplo disso: crianças brincando de escola. A criança interpreta a professora passando a lição; para isso, basta que faça um gesto que sintetize a ação real da professora escrevendo a lição. Quando olha os cadernos, pode folhear um caderno imaginário, executando ações que transmitem a ideia da ação de folhear o caderno. O importante é transmitir para as outras crianças, que interpretam os alunos, o sentido da ação.

Elemento importante para o desenvolvimento das ações lúdicas é transposição dos significados dos objetos. A substituição de um objeto por outro se baseia na possibilidade de executar, com o objeto lúdico, a ação necessária para o desenvolvimento do papel. Graças a essa substituição, o aspecto técnico operacional da ação fica em segundo plano, tornando-a plástica e transmitindo unicamente seu significado geral (dar de comer, pôr para dormir, cuidar do doente, comprar e vender, passear, lavar-se).

Para Elkonin (2009), a abreviação e síntese das ações lúdicas são sinais de que a criança está assimilando o sentido humano das ações, por meio do realce das relações entre as pessoas que se dão nas atividades humanas.

Tese 6: O jogo produz o desenvolvimento psíquico e da personalidade infantil.

Uma vez que conhecemos a estrutura conteúdo da atividade infantil, temos agora condições para compreender os nexos fundamentais entre a brincadeira de papéis sociais e desenvolvimento infantil. A pergunta que fazemos é: **o que acontece no jogo que permite o desenvolvimento de processos psíquicos e da personalidade infantil?**

Segundo Elkonin (1987b), "Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, é introduzido na sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto" (ELKONIN, 1987b, p. 93, *tradução nossa*). Para o autor, esse elemento é um dos traços essenciais da brincadeira e nele está enraizada uma das significações mais importantes para o desenvolvimento infantil.

Como vimos, nos papéis representados pelas crianças estão contidas regras de conduta e de relacionamento social. Como na brincadeira o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. A criança percebe traços específicos das condutas, os individualiza no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser: médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais.

Ao assumir um papel, a criança ao mesmo tempo é **ela mesma** e **outro**. Para Elkonin (1987b), é difícil para a criança observar seu próprio comportamento, mas, na brincadeira, ocorre um desdobramento entre o "eu real" e o "eu imaginário" e torna-se visível para a criança um conjunto de ações de um papel. Segundo Elkonin "A criança controla com dificuldades suas próprias ações; mas, as controla de maneira relativamente mais fácil, por dizer assim, postas exteriormente e dadas sob a forma de

ações de outra pessoa." (ELKONIN, 1987b, p.99, *tradução nossa*).

A conduta da criança é reestruturada na brincadeira, tornando-se arbitrada, isto é, controlada por regras de um determinado modelo de conduta (ELKONIN, 2009).

Por isso, existe um movimento de **reflexão** em que a criança compara seu comportamento na brincadeira com um modelo. Essa reflexão é ainda muito incipiente, o importante, no entanto, é que essa função nasce na brincadeira (ELKONIN, 2009).

Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e outro, comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando sua própria conduta.

A adoção do papel também oferece a condição para que a criança opere sob novas perspectivas, uma vez que a criança ocupa uma nova posição em uma relação, favorecendo o processo de descentramento cognitivo. Também a alteração dos significados dos objetos desempenha papel central nesse descentramento, pois exige a criação de novas formas de agir com os objetos (ELKONIN, 2009).

Há elementos que indicam a brincadeira de papéis como fase de transição para etapas mais desenvolvidas do pensamento. Segundo Elkonin,

> Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa da ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina, e a ação com gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apóiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético (ELKONIN, 2009, p. 415).

Assim, podemos dizer que o jogo "afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno em conjunto, o desenvolvimento de sua consciência" (ELKONIN, 1987b, p. 84, *tradução nossa*).

2.3 Brincar para quê na Educação Infantil?

Estudiosos da infância têm alertado para o fato de as crianças não brincarem na sociedade atual (MEIRA, 2003). Crianças da classe média por que tem seu cotidiano

abarrotado de atividades (MELLO, 2007) e o tempo para brincar subtraído; crianças que tem seu direito à infância negada, por meio de uma das mais brutais formas de exploração do trabalho humano: a utilização da mão de obra infantil (MELLO, 2007).

Há também outra forma mais sutil de subtração da brincadeira que seduz pais, professores, crianças: o engodo da indústria do brinquedo, que vende através de brinquedos banhados em tecnologia a ideia que só por meio desses é possível ter uma "infância de verdade".

É preciso ter claro que o brinquedo não é a brincadeira: o brinquedo é acessório na atividade infantil e sua importância está na capacidade que possui em auxiliar a criança a desempenhar papéis e ampliar a situação imaginária. Kishimoto (2011), quando define o brinquedo, escreve que este "(...) coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas" (KISHIMOTO, 2011, p. 20-21).

Dessa forma, os games, os jogos virtuais – e podemos incluir tantos outros que abusam da tecnologia, tornando a criança quase que uma espectadora do brinquedo – acabam, por vezes, criando obstáculos para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento, a brincadeira é atividade principal da criança de três a sete anos, pois insere a criança nas relações sociais e por conta de sua estrutura e conteúdo desenvolve processos importantes para a idade e para o desenvolvimento do ser humano. Como escreve Mello (2007, p.88) "a infância é o período que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente construída".

Zaporózhets (1987) confirma esta ideia. Explica que as transformações fundamentais que possibilitam a formação de novas estruturas de pensamento e personalidade estão "na base de mudanças essenciais da atividade infantil em seu conjunto" (ZAPORÓZHETS, 1987, p.235, tradução nossa).

Segundo o autor existem aquisições do desenvolvimento que se acumulam, mas que não significam uma transformação qualitativa do psiquismo e da personalidade infantil. Essas aquisições do desenvolvimento o autor denomina **desenvolvimento funcional.**

Assim, embora possa parecer que as crianças com muita habilidade com os jogos eletrônicos, no uso do computador e outras ferramentas tecnológicas estão dando saltos qualitativos em seu desenvolvimento, tais aprendizagens estão no âmbito do

desenvolvimento funcional: acumulam-se no repertório infantil, sem, contudo, embasar uma transformação qualitativa da personalidade sob a qual novas estruturas podem ser construídas.

O **desenvolvimento evolutivo** abarca transformações que modificam a estrutura da personalidade infantil, na base das quais a criança compreende a realidade sob novas formas, provocando mudanças na relação das crianças com outras pessoas. Apoiando-se em Leontiev (citado em ZAPORÓZHETS, 1987) o autor explica que quando na brincadeira as crianças se põem a criar internamente uma situação para representar a realidade produz-se a base para transformações qualitativas da personalidade infantil.

Para a pergunta: "**A brincadeira, em nossa época, ainda é atividade principal da criança pré-escolar?**" Respondemos afirmativamente, uma vez que consideramos que não há outra atividade, que por seu conteúdo e estrutura possibilitem as transformações que a brincadeira de papéis engendra, mesmo impactando no desenvolvimento funcional.

Outro elemento que não podemos deixar escapar da análise é que no decorrer do desenvolvimento da historia da humanidade, as formas de inserção dos indivíduos na sociedade são cada vez mais mediadas por processos especiais: tal fato corresponde à própria evolução das sociedades humanas.

Dessa forma, as crianças serem inseridas nas relações sociais através do brincar reflete um grau de desenvolvimento histórico que precisa ser defendido de tal forma que todas as crianças possam vivenciar a infância e brincar.

O capitalismo desenvolveu as forças produtivas, tornou a vida mais complexa, exigindo que se desenvolvessem processos especiais de inserção dos indivíduos na sociedade. Contraditoriamente, tais formas, mesmo sendo expressão de certo desenvolvimento alcançado, não garantem o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Dessa forma, encontramos muitas formas alienadas dessa atividade, ou seja, não capazes de promover o desenvolvimento potencial dos seres humanos, tomando alienação como tudo que afasta o ser das objetivações humanas.

Segundo Tonet (2009), tudo que afasta o indivíduo de apropriar-se das objetivações genéricas humanas, impedindo o indivíduo de participar de modo mais consciente do processo histórico, de conduzir conscientemente sua vida, é alienação e obstaculiza o desenvolvimento do potencial humano.

Como assevera Zaporózhets (1987), a luta pela infância e pela possibilidade de

brincar é uma luta dos trabalhadores, no sentido que reivindiquem o estabelecimento de condições de desenvolvimento a todas as crianças.

Sendo a escola pública de Educação Infantil o espaço e tempo criados historicamente para que as crianças aprendam e se desenvolvam, impõe-se a necessidade da criação das condições necessárias para que as crianças brinquem com qualidade.

3 ESTUDO 01

DO QUE E COMO BRINCAM AS CRIANÇAS EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

3.1 Objetivos

Acolhendo a tese de que a brincadeira de papéis é sócio-historicamente determinada, pareceu-nos importante **conhecer o nível de desenvolvimento individual da brincadeira e seus temas mais frequentes nas Escolas de Educação Infantil**, pois a pesquisa que pretende caracterizar a mediação que possibilita o desenvolvimento da atividade infantil deve partir do conhecimento e análise crítica da mediação criada para a brincadeira a fim de avançar na construção de propostas que possibilitem o desenvolvimento da atividade. Nosso compromisso com a Escola Pública, fez com que a escolhêssemos como campo para a pesquisa.

3.2 Procedimentos

Foram observadas brincadeiras de crianças de quatro anos e cinco anos e meio matriculadas nas etapas I e II de onze escolas da rede municipal de Educação Infantil de uma cidade de porte médio, no centro-oeste paulista.

A discussão realizada acerca do desenvolvimento da atividade, neste estudo, refere-se às possibilidades alcançadas. Por isso, optamos pelo corte transversal, observando brincadeiras de crianças de quatro e cinco anos e meio.

As escolas foram escolhidas com o auxílio do coordenador da Educação Infantil do município, que descreveu as características das vinte e duas escolas da rede. Com base nas informações fornecidas, foram selecionadas escolas inseridas em diferentes contextos**:** escolas de distritos; da zona rural; localizadas em regiões centrais da cidade; em regiões periféricas, carentes de serviços públicos; escolas inauguradas em anos recentes com estrutura bastante adequada; escolas com estrutura inadequada para a educação infantil; escolas que mantinham convênios com a universidade, nas quais eram desenvolvidos projetos de extensão e pesquisa. O quadro abaixo apresenta de forma breve, a caracterização dos bairros e dos espaços físicos das escolas.

ESCOLAS **CARACTERIZAÇÃO** [9]

	Caracterização do bairro	**Caracterização do espaço físico**
E1	Escola localizada na zona rural. Na região concentram-se propriedades de agricultura familiar. Em sua maioria, as crianças são filhas de pequenos agricultores. No bairro há escola de Educação Infantil, Ensino fundamental e uma unidade de saúde.	Prédio de escola de ensino fundamental adaptado para a Educação Infantil. Não há espaços verdes, gramados ou com areia, todo o pátio é cimentado. O parque estava fechado por causa da reforma do posto de saúde, pois sendo vizinho do parque, a reforma oferecia risco às crianças.
E2	Escola localizada em bairro que surgiu da implantação de um conjunto habitacional. Os pais na maioria são trabalhadores urbanos, que se deslocam do bairro para trabalhar. No bairro há unidade de saúde, Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A proximidade do bairro com o centro da cidade facilita o acesso aos serviços oferecidos na região central, como hospitais, pronto-socorro, comércio, estruturas de lazer etc..	Prédio novo construído especialmente para abrigar Educação Infantil. Há um bom espaço gramado e um parque com brinquedos de madeira. Há um espaço frontal como uma varanda acolhedora. A escola fica defronte a linha do trem.
E3	Bairro que surgiu da implantação de um conjunto habitacional. Destaca-se a quantidade de equipamentos sociais do bairro: além da unidade de saúde há projetos sociais que atendem a crianças e jovens e um Centro de Convivência do Idoso. O bairro, mesmo que incipiente, possui uma dinâmica mais independente do centro da cidade, pois há um pequeno comercio próprio. Os pais das crianças, em sua maioria são	O prédio é de escola de ensino fundamental, adaptado para a Educação Infantil: são dois prédios térreos paralelos um ao outro. Todo espaço exterior é cimentado. Não há parque, espaços gramados ou com areia.

[9] O quadro foi construído a partir das observações e informações coletadas com professores, diretores ou coordenadores pedagógicos registrados em diário de campo. Para a caracterização do bairro, além das informações recebidas do coordenador de educação infantil, buscamos informação no livro produzido pelo Programa Interação-Universidade-Serviço-Comunidade (IUSC) intitulado "A Universidade na comunidade: Educação Médica em Transformação", da autoras Cyrino, Prearo, Dezan, Romanholi e Mariangela Quarentei, 2003.

operários.

E4	Bairro periférico bastante afastado do centro da cidade faz limite com zona rural. Ao lado da escola estava para ser inaugurado um conjunto habitacional. A diretora relatou invasões na escola, o que a deixava insegura frente à segurança da escola. Os pais das crianças são trabalhadores e deslocam-se para outras regiões do município para trabalhar.	Prédio de ensino fundamental com três prédios térreos (dois paralelos e um na diagonal). Na época recebia reformas para se adaptar a Educação Infantil. Não há parque, espaços gramados ou com areia.
E5	Escola localiza-se em distrito. O distrito congrega famílias, em sua maioria, oriundas da zona rural. Os equipamentos sociais são precários e insuficientes. Apesar de distante o distrito mantém dependência da cidade: atividades como compras, ir a especialidades médicas são realizadas na cidade. Em conversa com a diretora, esta relatou preocupação em relação a segurança das crianças, pois o bairro é muito violento e há muitos casos de violência doméstica contra crianças e mulheres.	Prédio térreo. O espaço interno da escola é pequeno, mas o externo é bem interessante. Há uma área coberta e bastante espaço gramado, onde se localiza um parque com brinquedos de madeira (balanças, gangorras, trepa-trepas, gira-giras).
E6	A escola localiza-se em um distrito. Trata-se de zona rural que nas últimas décadas vem se urbanizando. Apenas as ruas principais são asfaltadas. Há ainda um número insuficiente de equipamentos sociais. O distrito mantém dependência da cidade: atividades como compras, são realizadas na cidade. A imprensa local frequentemente vincula atos de violência ocorridos no bairro.	A escola aparenta uma casa. Há um pequeno espaço coberto. A parte da frente da escola é bastante ampla, há um gramado que divide-se entre estacionamento e o parque. Chamou-nos a atenção que na etapa 01, as carteiras estavam em fileiras.
E7	A escola localiza-se em bairro central. Há equipamentos sociais como pronto-socorro, hospitais, unidade saúde, corpo de bombeiros, escolas. Há uma diversidade em relação às profissões dos pais que são desde trabalhadores à profissionais liberais.	Trata-se de um prédio térreo adaptado para a Educação Infantil. O prédio é bastante amplo e possui um pátio interno coberto com uma área com gramado sintético. A área exterior é menor e toda cimentado. Segundo a diretora apenas é utilizada para levar os bebes para tomar sol, pois a escola também

atende crianças de zero à três.

E8	A escola localiza-se no centro da cidade. Dessa forma o bairro desfruta dos benefícios da localização: comercio, fácil acesso de transporte público, equipamentos sociais, etc..	A escola foi instalada em um prédio que funcionava uma fábrica. As salas foram divididas com divisórias para escritório. Não há espaços gramados, com areia. No pátio externo, que não bate sol, há uma casinha de brinquedo.
E9	Bairro próximo do centro. Porém a escola recebe também crianças que vivem nas imediações, em um bairro mais periférico que ainda não conta com escolas. Os pais, em sua maioria são trabalhadores assalariados. No bairro há ginásio de esportes, unidade de saúde e um comércio relativamente denso bem próximo do bairro.	A Escola funciona em um prédio térreo antigo, que segundo a diretora está aguardando reformas. Há bom espaço físico externo: há parque de areia, brinquedos de parque de plástico para as crianças pequenas e uma quadra de esportes.
E10	A escola localiza-se em bairro central. Os pais são trabalhadores assalariados, funcionários públicos e alguns profissionais liberais.	A escola funciona em uma casa com características residenciais, alugada pela prefeitura. Refeitório e salas de aula foram improvisados. Os espaços internos e externos são restritos. Nos fundos da casa, foi improvisado um parque com chão de areia, com um gira-gira e um trepa-trepa.
E11	A escola localiza-se em bairro periférico, limite com zona rural, que nasceu a partir da instalação de conjuntos de habitação popular. Há uma escola de ensino fundamental, uma escola educação infantil e uma unidade de saúde. Há uma horta comunitária na frente da escola. Os pais, em sua maioria, são trabalhadores assalariados e há alguns trabalhadores rurais.	A escola funciona em prédio de ensino fundamental com adaptações para a educação infantil. São dois prédios térreos paralelos. O espaço externo contém uma quadra de esportes, um pequeno bosque, no qual foram plantadas arvores frutíferas em parceria com um projeto de extensão universitária e uma horta. Há também tanque de areia e um pequeno parque e uma quadra de esportes sem cobertura.

Quadro 1: caracterização dos bairros e espaço físico das escolas

Tanto quanto possível, preservamos a naturalidade dos momentos observados. A pesquisadora não interferia nas situações; agendava as visitas anteriormente com

professor e coordenador das escolas, apresentava-se às crianças, explicava o intuito da visita e tomava assento em local discreto.

Não nos demoramos nas escolas. Essa decisão, embora também esteja relacionada com os limites de uma pesquisa de doutorado e nossa proposta de realizar ainda uma formação experimental e conhecer outras formas de mediação, tem respaldo metodológico, uma vez que não procurávamos um extensivo número de cenas de brincadeira para mensuração, mas situações significativas com a capacidade de evidenciar características do brincar no contexto da escola pública de Educação Infantil. Neste sentido, até o não brincar, ou seja, não ter conseguido em algumas escolas captar em quatro dias[10], cenas de brincadeira de papéis sociais, é algo extramente significativo, denotando atitudes concretas das escolas em relação a essa atividade.

Com os professores trabalhamos com um roteiro de entrevista semi-estruturado de apenas duas perguntas: "**Do que as crianças mais brincam?**" e "**Na sua percepção do quê elas mais gostam de brincar?**". Essas questões foram realizadas de maneira bastante informal em intervalos dos professores, ou na própria sala de aula em momentos que julgavámos como oportunos. O objetivo deste roteiro foi orientar nosso olhar e indicar a necessidade de mais obervações; se o professor relatasse sobre temas de brincadeiras muito diferentes do que os observados por nós, agendávamos novas visitas, mesmo execedendo as quatro visitas, como aconteceu em E5.

Observar sistematicamente a brincadeira de papéis socias no coletivo de crianças, tarefa de pesquisa fundamental, revelou algumas dificuldades durante sua execução.

As crianças dividem-se em pequenos grupos gerando uma multiplicidade de temas em uma mesma situação. Assim, foi preciso elaborar estratégias para reduzir a dificuldade de captar os temas da brincadeira em cada situação observada.

Utilizamos um protocolo de observação por meio do qual eram identificadas as crianças, e fizemos uma representação gráfica do espaço físico e da distribuição dos pequenos grupos. O protocolo também continha uma tabela que permitiu fazer anotações rápidas das situações, auxiliando, principalmente, no registro das relações travadas entre papéis. Logo após o fim da situação, elaborávamos uma ata descritiva da observação, com base nessas anotações.

[10] Em algumas escolas foram realizadas mais de quatro visitas, em três escolas, três.

Como estratégia auxiliar de registro foi utilizado um diário de campo, no qual a pesquisadora registrava impressões, diálogos informais e as respostas dos professores a nossas questões.

A partir das descrições das observações, construímos vinte e sete *cenas* de brincadeira de papéis sociais. Essa designação, "*cenas de brincadeira de papéis sociais*", inspira-se no trabalho de Moura (1992)[11], no qual o autor propõe uma metodologia para análise de ações de formação na educação escolar.

Para caracterizar uma situação de brincadeira como cena de brincadeira de papéis foram estabelecidos os seguintes critérios: (i) a definição de papéis pelas crianças; (ii) a execução de ações lúdicas[12] com objetos verdadeiros ou substitutos; (iii) interpretação das relações sociais de um papel.

A confirmação da ocorrência de um dos critérios foi considerada suficiente para se definir uma situação de brincadeira como uma cena de brincaderia de papéis sociais, uma vez que trabalhamos com niveis difernciados de desenvolvimento da brincaderia.

A criação de uma situação imaginária depende do conhecimento que as crianças possuem de uma esfera da atividade humana, a manifestar-se nos temas das brincadeiras. A interpretação do papel, por sua vez, depende do quanto a criança conhece das ações e relações dele, ou seja, do seu conteúdo. Dessa forma, a análise bifurca-se em dois aspectos centrais, quais sejam: **temas** e **conteúdos** da brincadeira de papéis de crianças em fase de educação infantil.

Na discussão sobre os *temas*, procurou-se analisar quais os mais frequentes e as condições em que surgem. No aspecto *conteúdo*, buscamos elementos para conjecturar sobre o nível de desenvolvimento e identificar relações que são interpretadas pelas crianças.

A unidade de análise, como discutido no capítulo teórico-metodológico, é o papel.

---

[11] Moura (1992) analisa ações de formação de ensino da matemática. Propõe que, no trabalho de análise dos dados, o pesquisador construa episódios de ensino a partir de cenas, como o objetivo de captar a transformação dos processos. Como nesse estudo o objetivo é captar o nível de desenvolvimento atual, ou seja, atingido até o momento que realizamos a observação, construímos apenas cenas.

[12] Consideram-se ações lúdicas aquelas em que as crianças representam ações de um papel, mesmo que elas se apresentem isoladamente.

3.2.1 Encontrar a brincadeira de papéis sociais nas escolas de educação infantil: uma tarefa nada fácil.

Barros (2009) buscou identificar as transformações ocorridas no brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, partindo da suposição que a atividade guia infantil gradativamente diminuía de frequência. As evidências do campo demonstram o contrário: as crianças brincam mais no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil.

No presente trabalho, em que a condição para conhecer os temas e níveis de desenvolvimento da brincadeira era observá-la, encontrá-la não foi evento frequente. Destacamos que procuramos um tipo de brincadeira, qual seja, a brincadeira de papéis.

Em algumas escolas, devido à ausência de condições especiais criadas para brincadeira, não a encontramos. Vejamos a seguinte anotação do diário de campo.

> Na E1 algumas crianças chegam mais cedo, por conta do horário do transporte escolar. Algumas brincam de bola, outras leem livros disponíveis em uma caixa que fica na porta da entrada do prédio. Às 12:30 todas crianças já estavam presentes, fazem fila e vão para classe. Saem somente para o lanche: fazem fila, vão até o refeitório, comem e voltam para a sala de aula. Depois, só saem da sala quando vão embora (Diário de campo, 05/08/2011).

Essa é uma situação recorrente. Nas escolas que possuem parque, há momentos para lá ir; nas que não possuem - ou parque está interditado como é o caso de E1 - as crianças só saem da sala para lanchar e, claro, ir embora.

O que as crianças fazem na sala de aula? Desenham, pintam, realizam atividades com massa de modelar, todas, atividades propostas pela apostila adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Município.

Estabelecemos um limite de até quatro visitas por escola, se não encontrássemos cenas de brincadeira de papéis - por meio de busca ativa, ou seja, perguntando os dias, os espaços reservados para o brincar – encerrávamos às visitas à escola.

Algumas situações evidenciaram extrema confusão do professor sobre o que é brincar. No segundo dia de observação na escola, a professora da etapa I de E5 disse para a pesquisadora: “Hoje nós vamos brincar, vou propor uma brincadeira para eles!”. Abaixo transcrevemos o registro do diário de campo:

> A professora leva as crianças para área coberta no pátio e pede para as crianças se sentarem em círculo. Coloca um banco no meio da roda e em cima, um jarro com suco e copos descartáveis. Professora diz: "Meninas brincam de casinha, a Pro também, só que minhas bonecas são as crianças." Professora continua: "Tem 16 crianças, a Pro tem que dividir para 16 crianças. Se eu encher o copo vai dar para todo mundo?" Vamos ver quantos copos temos. Professora conta os copos. Há 7 copos. Professora pergunta: "Dá para todos?". Crianças respondem: "Dáaaa". Professora: "Não dá! Como não deu para todo mundo a Pro vai voltar o suco na jarra". Professora começa a dividir o suco em 16 copos. Enquanto isso crianças brigam e choram. Professora termina de dividir o suco. Professora pergunta: "Deu para todo mundo? Crianças: "Deuu!" Professora: "A Pro é legal, a Pro divide, a Pro é uma amiga legal. Vocês tem que dividir as coisas". Continua: "Agora, vamos brincar de casinha, vamos beber o suco! Crianças começam a tomar o suco. Professora: "Viu como é gostoso brincar de casinha? Não precisa brigar, todos podem dividir as coisas! Eu falo para vocês não brigarem! Dá para dividir tudo!" (Diário de campo, 05/09/2011).

Outra situação registrada, em que a professora nos diz que vai realizar uma atividade de brincadeira aconteceu em E2. Era uma sexta-feira e as crianças trouxeram brinquedos de casa:

> Professora anota em cartolina os brinquedos que as crianças trouxeram. Professora diz para as crianças não brincarem enquanto ela anota os brinquedos. (...). Professora diz:"Vamos escolher o brinquedo que vamos escrever hoje." Escolhem *gibi*, (uma criança trouxe um gibi). Professora destaca a palavra gibi e a escreve em letras grandes na lousa. Pergunta: "Vamos escrever o nome de animal ou pessoa?" e faz um traço debaixo da letra G. Professora faz uma votação e ganha escrever nome de animal. Professora: "O que começa com a letra G?". Uma criança responde: "Gato". Continuam a escrever nomes de animais, com as iniciais de *gibi* (Diário de campo, 22/08/2011).

Depois de terminarem de escrever palavras com as letras da palavra "*gibi*" a professora permitiu as crianças brincar com seus brinquedos, sentadas nas cadeiras ao redor das mesas.

Foi também frequente, professoras iniciarem, na presença da pesquisadora, uma série de brincadeiras de roda ou sugerirem ir para o pátio brincar de amarelinha, por exemplo.

Outro dado que demonstrou a falta de clareza de professores acerca da atividade guia infantil, foram respostas dos professores as perguntas "**Do que as crianças mais brincam?**" e "**Na sua percepção do que elas mais gostam de brincar**".

Por exemplo, a professora da etapa I da E1 respondeu que as crianças brincam mais de *casinha*, mas a brincadeira que mais gostam é *massinha.*A professora da etapa

II de E5 em reposta a questão 2, respondeu: “Elas gostam muito de música e jogos de montar”

Verificamos que nas escolas, de forma geral, não há um trabalho comum em torno da brincadeira. Cada professor faz ou não faz da maneira que concebe essa atividade.

Por exemplo, em E3 a professora da etapa 01 utilizava a estratégia de cantos, enquanto a professora da etapa II disponibilizava um balde grande cheio de brinquedos no centro da sala que logo era derrubado pelas crianças que se digladiavam pelos brinquedos.

Apenas em E11 observamos uma organização do trabalho educativo que o planejamento semanal previa horários definidos para o parque e brincar na sala. Nessa escola as professores da etapa I e II, três vezes por semana, traziam para a sala caixas contendo brinquedos de diferentes temas. Disponibilizavam os brinquedos por temas em diferentes espaços da sala e as crianças brincavam.

Em E10, existiam estantes nas salas, nas quais os brinquedos ficavam expostos. Entretanto, os brinquedos tinham uma função de *acolhimento* nas palavras da coordenadora: se a criança chega mais cedo pode escolher um brinquedo e brincar. Não captamos cenas de brincadeira de papéis nessa sala, seja porque as crianças chegavam no horário da aula, seja porque preferiam conversar com um colega, pintar um desenho, etc. Fora isso, não se reservava tempo, nem espaço para a brincadeira de papéis.

A descrição desse panorama tem um objetivo: explicitar por que no conjunto de 11 escolas observadas obtivemos um número pobre de cenas de brincadeira de papéis sociais. A análise das cenas aponta como essa situação impacta no desenvolvimento da atividade infantil.

3.3 Análise da brincadeira de papéis sociais

3.3.1 Temas da brincadeira de papéis sociais

Embora a pesquisa tenha realizado observações em 11 escolas, em duas não foi possível captar episódios de brincadeira de papéis sociais em qualquer nível de desenvolvimento. Nessas escolas não havia momentos especialmente dedicados para a

brincadeira de papéis sociais. Os momentos em que as crianças podiam brincar se davam no início e no final do período escolar. Então, era possível observar brincadeiras de movimento, como pega-pega, esconde-esconde, chute a gol. Esse fato indica que, pelas características da brincadeira de papéis na escola de Educação Infantil, ela demanda tempo e espaço organizados para que possa surgir e se desenvolver.

A tabela abaixo lista os temas e a frequência dos episódios captados.

Tema dos episódios	**Número de episódios**
Família	11
Salão de Beleza	3
Tiroteio	2
Super-heróis	2
Passeio ao centro da cidade	2
Soltar pipa	1
Escola	1
Entregador de pizza	1
Acidente de carro	1
Oficina	1
Conversa ao telefone	1
Escritório	1
Total	27

Quadro 2: Temas das brincadeiras

O tema mais frequente da brincadeira é *família*, no qual as crianças representam cuidados com a casa e relações familiares. Esse tema foi observado tanto nas escolas que adotam a estratégia dos *cantos*, como naquelas que apenas põem à disposição brinquedos para as crianças.

Em todas as escolas observadas, em que ocorreram brincadeira de papéis sociais, verificou-se o tema *família*. Uma hipótese é a de que, por fazer parte da vida cotidiana diretamente acessível às crianças, esse seja o tema mais comum do jogo. Um elemento também importante, que não pode escapar à análise, é o fato de todas as escolas colocarem à disposição brinquedos temáticos dessa brincadeira, atitude que sugere

papéis, principalmente nos primeiros níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis.

Diante desse dado, é interessante analisar quais as possíveis implicações da ausência de sugestão de novos temas ou ainda a vivência de situações diversas para o desenvolvimento individual da brincadeira.

Uma das possíveis implicações é que as crianças podem deixar de criar novas situações imaginárias. Temas diferentes tendem a demandar o desenvolvimento de situações imaginárias diferentes e, por vezes, determinado tema pode demandar criação de situações imaginárias mais complexas.

Ignatiev (1960) explica que toda atividade criadora traz consigo a necessidade de resolver problemas, como, por exemplo, o trabalho do artista plástico que primeiro concebe a ideia geral da obra, faz esboços, até chegar à composição final.

Resolver problemas é um elemento da brincadeira de papéis posto na criação da situação imaginária; os temas geram a necessidade de resolução de problemas dessa situação através da combinação de elementos da realidade conhecidos pela criança. Assim, quando brincam de viajar, por exemplo, as crianças devem decidir quem irá na viagem, como chegarão ao local escolhido, o que levar, onde ficarão hospedadas e também quais objetos e brinquedos podem ser usados na criação da situação imaginária.

Criar situações de brincadeira em que as crianças tenham de resolver problemas leva ao desenvolvimento da imaginação como função psíquica superior: superar a imaginação involuntária rumo ao desenvolvimento da imaginação voluntária.

A capacidade de criar imagens quando se ouve uma história, presente principalmente nas crianças mais novas, diz respeito à imaginação involuntária, na qual a criança ainda não tem controle sobre o processo de criação. Por sua vez, a imaginação voluntária caracteriza-se pela intenção deliberada de criar algo (IGNATIEV, 1960). Quando as crianças precisam resolver problemas criados pela situação imaginária, exercitam o controle da imaginação, fundamental para o desenvolvimento da imaginação voluntária.

Vigotski (2012), tendo como premissa que a imaginação infantil não é mais desenvolvida do que a do adulto, ressalta que é fundamental que as crianças criem a fim de movimentarem esse processo, sendo nessa etapa do desenvolvimento, mais importante o processo do que o produto final da criação.

Por outro lado, o produto da criação, que, no caso da brincadeira de papéis sociais, envolve a forma como as crianças desenvolvem a situação imaginária e

interpretam os papéis, deve ser alvo da atenção do professor, pois a análise do produto oferece indícios acerca do desenvolvimento da imaginação das crianças.

A atividade criadora da imaginação depende sempre da riqueza e diversidade da experiência acumulada; quanto mais rica é a experiência da criança, mais material para criar existe. Dessa forma, a intervenção pedagógica intencional na brincadeira deve preocupar-se em apresentar as esferas da atividade humana para as crianças.

Em relação ao tema *salão de beleza*, das três cenas observadas, duas ocorreram em escolas que utilizam a estratégia de cantos e uma aconteceu em uma escola que oferecia brinquedos referentes ao tema, confirmando assim que a oferta de determinados brinquedos e sua organização são formas de sugerir temas para a brincadeira.

Os temas de escritório e oficina foram observados em E11 que organiza os brinquedos em diferentes *cantos* da sala. Enquanto para o tema oficina eram oferecidos brinquedos, para escritório eram objetos reais.

As cenas de *passeio ao centro da cidade* foram observadas em escolas que se localizam em distritos, portanto, longe do centro da cidade. Assim, ir ao centro da cidade significa para essas crianças um evento significativo com forte marca emocional.

Esse tema surge em momentos destinados à brincadeira, em que brinquedos são disponibilizados, nos quais as crianças organizam a situação imaginária, criando, por exemplo, o ônibus ou o carro – condução para o passeio – e definem o enredo.

A cena *soltar pipa* é ideia de um garoto no momento que as crianças brincam no parque. Chama atenção porque é recriação de um tipo de brincadeira ainda comum em bairros periféricos das cidades, como é o bairro em que se localiza a escola, principalmente no período férias escolares. O que torna tão atraente a interpretação dessa brincadeira? Conjecturamos que soltar pipa, atividade extramente interessante, é ainda proibida para as crianças dessa faixa etária, pela habilidade que requer e perigos que proporciona, nascendo assim o desejo de interpretar essa cena do cotidiano na situação imaginária.

Também *entregador de pizza* é a reconstituição de uma face da vida cotidiana das crianças. A brincadeira surge quando crianças brincam com brinquedos do tema *família* disponibilizados pelo professor e um garoto se intitula: “Sou o entregador de pizza, venho entregar as pizzas”, faz que dirige uma moto e para na frente da *casa* e buzina.

As cenas soltar pipa e entregador de pizza são propostas pela mesma criança que também mobiliza outras crianças e organiza o enredo. Esse dado evidencia que crianças, talvez por estarem em fases mais desenvolvidas, assumem a direção da brincadeira.

A cena de *acidente de carro* é extremamente curta e surge na situação em que brinquedos são oferecidos na sala. Uma garota deita no chão, pede socorro, diz que foi atropelada, outra faz que é a ambulância, mas antes que a ambulância chegue, a garota que faz papel de acidentada levanta-se e parte para outra atividade. Curiosamente a escola localiza-se na beira de uma rodovia.

Nos episódios que denominamos *tiroteio*, as crianças criavam armas com peças de jogos de montar ou as representavam com objetos substitutos e interpretavam a tentativa de alvejar os demais personagens. Esse é um tema que ocorre contra a vontade do professor, pois é tema proibido nas turmas observadas. Nos dois episódios observados, ocorreu a intervenção das professoras encerrando a brincadeira. Particularmente em uma das escolas em que observamos este tema, as notícias sobre eventos violentos eram constantes no bairro e também a forma de resolução de problemas entre as crianças quase sempre acabava em agressão física.

Os temas da brincadeira de papéis sociais emergem da realidade social, não estão fora desse mundo ou num recôndito do psiquismo infantil. A violência, como explica Martins (2010), é intrínseca à organização da sociedade capitalista, convertendo-se em modo de vida e forma das pessoas se relacionarem. Quando a escola e o professor proíbem brincadeiras com temas violentos, o sentido dessa atitude é que questões sociais complexas devem ficar fora da escola – ainda que sejam parte da vida das crianças. Dessa forma, a escola acaba apartando-se da realidade social e não a discutindo com as crianças.

Em um dos episódios de super-heróis, as crianças representaram a luta de um herói contra o vilão de um desenho animado. No outro, ambos eram heróis de desenhos animados. Nota-se, pois, que desenhos e filmes – e podemos supor que também a literatura – sugerem temas para a brincadeira. Possivelmente os desenhos animados e as histórias de super-heróis influenciam os temas e também os conteúdos do brincar, porque apresentam de forma viva as relações entre os personagens. Particularmente o papel de super-herói é atrativo para as crianças por ser central e interagir com vários personagens na trama.

Isso ocorre porque os temas expressam o conhecimento que as crianças têm do mundo e as crianças em idade pré-escolar podem conhecer o mundo através da

literatura, do teatro, de filmes, fotos, em resumo: conhecem o mundo a partir de seus múltiplos vínculos com o real.

Em relação à associação entre condições criadas e surgimento dos temas, na condição oferecer brinquedos e brincar no parque é que registramos o surgimento de temas propostos pelas crianças, enquanto na condição da criação dos cantos as brincadeiras tendem a ser aquelas propostas pelos brinquedos organizados em distintos lugares da sala de aula.

Em relação aos temas, pensamos que uma condição desenvolvedora para o brincar pode conter tanto sugestões do professor, seja organizando brinquedos em espaços da sala ou pela proposta direta de um tema de brincadeira, como também acolher temas que reflitam as vivências das crianças.

3.3.2 Conteúdo da brincadeira de papéis sociais

A análise do estudo em pauta, ao comparar o conteúdo da brincadeira de papéis sociais entre crianças de quatro anos e meio e cinco anos e meio, observou pouca diferença no que diz respeito à interpretação dos papéis.

Interessa registrar que o tema *família*, preponderante sobre os demais, não apresentou diferença no que diz respeito à interpretação dos papéis. Apenas em E11 captamos uma cena em que o centro da interpretação dos papéis está nas relações.

Isso pode significar que o fato, como já dito, de ser uma esfera da vida social diretamente acessível às crianças, e de as escolas apresentarem brinquedos temáticos afins, pode influenciar na escolha da brincadeira, mas não influi diretamente no desenvolvimento do conteúdo.

Segundo Elkonin (2009), para que as crianças interpretem os papéis com suas relações mais típicas é preciso que os conheçam. Assim, é possível que o conteúdo dos papéis do tema, *família c*omo se dão no cotidiano, não se apresentem de forma que elas possam conhecer a fim de captar as ações e relações dos papéis ou que a condição criada pela escola não possibilita a recriação do conteúdo da brincadeira de forma mais rica.

Cena – Tema: *família* Crianças de 4 anos e meio Escola: E11	Cena – Tema: *família* Crianças de 5 anos e meio Escola: E5
Ma6[13] abre e fecha a panela de pressão de brinquedo; Ma1 corta pedaços de E.V.A. e põe na outra panela. Ma3 segura a boneca. Mo1 coloca brinquedos dentro da panela de pressão que Ma6 abriu. *M*o2 mexe com a colher na panela. Mo2 diz: *"Deixa eu fazer também?"* Mo1 não responde. Ma1 coloca pedaços de E.V.A. em um pote. Mo1 para Ma1: *"Me dá o garfo?"* Ma1 responde: *"Nós estamos almoçando".* Ma6 segura pedaços de E.V.A. com o garfo de brinquedo, Ma1 corta com faca de brinquedo.	Ma1 e Ma2 pegam bolsas. Pegam uma carteira (muito ruído), viram de ponta –cabeça fazendo com que transforme em um cabideiro. Penduram as bolsas. Organizam brinquedos de cozinha, ao lado do cabideiro. Brigam pelos brinquedos. Ma1 bate em Ma2. Ma2 chora. Professora: " – *Por que está chorando*?" Ma2: "- *A Ma1 pegou meu brinquedo*." Professora chama atenção de Ma1. Ma2 para de chorar. Ma2: "- *Você lava a louça*" Ma1: "- *Você faz comida*." Brigam novamente pelos brinquedos. Ma2 mexe com a colher na panela. Ma1 empilha brinquedos. Ma1 sai. Ma5 continua a manipular panelas. Fica sozinha manipulando os brinquedos.

Quadro 3: Comparação entre o conteúdo da brincadeira do tema família de crianças de quatro anos e meio e cinco anos e meio.

Podemos observar que, nos dois episódios, não existe diferença substancial na forma de representar o papel: o conteúdo do papel é representado através de ações com os objetos, poucas ações são direcionadas aos companheiros.

No episódio presenciado na escola E5, quando as meninas determinam as ações da brincadeira, logo Ma1 abandona a brincadeira, sem nenhum protesto de Ma2, o que revela que pouca atenção dedicava à companheira. Podemos conjecturar que isso ocorre porque não encena com ela as relações sociais do papel. Notamos ainda que a situação imaginária nos dois casos está restrita ao ambiente da cozinha e ao preparo de refeições: a situação imaginária não se expande.

Das cenas de *família* de crianças de 5 anos e meio apenas em uma, observou-se ações encadeadas como se dá na vida real e o conteúdo dos papéis representava as relações sociais dos papéis. A cena é descrita a seguir.

Cena – Tema: *casinha* Crianças de 5 anos e meio Escola: E11

13 Ma refere-se à "menina", Mo a "menino", o número especifica a criança.

Ma5, Ma3, Ma4, Ma2 dividem papéis. Não existe pai. Ma5, que é a mãe, diz: "Enquanto arrumo a casa, vocês vão para a escola." Meninas saem. Andam pela sala. Ma5 organiza a casa. Divide espaços. Faz uma cozinha e um quarto. Começa a fazer a comida. Ma3, Ma4 e Ma2 chegam da escola, dizem "O*i*" para a mãe e fazem como se a beijassem. Ma5 para Ma2: "Vá tomar seu remédio!" Ma2: "Não quero, é muito ruim!" Ma5: "Se você não tomar, vai apanhar*!"* Ma2: "Não vou tomar!*"* A mãe faz que bate nas nádegas da filha com a as mãos. Ma2 faz que chora. Ma5 diz: " Vá para o quarto". As outras filhas riem. Ma5 mexe nas panelas e diz: "O almoço está pronto" Serve as filhas. Fazem que comem. Em seguida, a 'mãe' arruma a cozinha. 'Filhas' ajudam a arrumar a casa.

Quadro 4: Conteúdo da brincadeira do tema Família de crianças de E12.

Qual elemento poderia explicar o fato de em E11 encontrarmos essa cena em que o conteúdo dos papéis é interpretado de forma mais desenvolvida? Podemos sempre considerar que fora da escola, cada criança pode encontrar situações muito diferenciadas para brincar, fazendo com que algumas possam se desenvolver mais na atividade do quê outras e quando brincam na escola, tal fato pode ficar evidente. Um elemento que também deve ser levado em consideração é que em E11 as crianças brincam: há tempo e espaço especialmente destinado para isso e um elemento fundamental para que a atividade se desenvolva é praticá-la: só se aprende a brincar, brincando.

Na análise da cena do escritório com crianças de cinco anos e meio, fica clara a existência de uma situação imaginária uma vez que Mo3 pergunta a Ma12: "Quer trabalhar comigo?". Há também protagonização, pois as crianças exercem as ações de trabalhadores de escritório. Tais elementos são fundamentais e estão presentes já no início do desenvolvimento da brincadeira de papéis. Ocorre que as ações que as crianças encenam não contribuem para ampliar o argumento. A cena é descrita a seguir.

Cena – Tema: *escritório* Crianças de 5 anos e meio Escola: E11
Ma7, Ma11, Ma9, Ma12 estão sentadas. As cadeiras e carteiras estão em forma de um pequeno círculo. Ma7 fala ao telefone e faz anotações. Ma11 e Ma9 digitam. Ma12 risca a folha. Depois de 20 minutos, apenas Ma12 está no escritório. Mo3 sai do *canto* do salão de beleza e vai para o escritório. Organiza uma mesa no escritório, diz para Ma12: *"***Quer trabalhar comigo?"** Ma12 responde: "- *Quero*"; Mo3 senta-se, fala ao telefone. Ma12 aperta teclas do teclado.

Quadro 5: Conteúdo da brincadeira do tema escritório de crianças de 5 anos e meio.

Talvez, quando as crianças não conhecem a variedade de ações e relações dos papéis, os episódios são curtos. Isso porque, se a brincadeira consiste na interpretação de papéis, quando as crianças não conhecem seu conteúdo, não existe o que representar. Por isso, a observação em seu conjunto tenha visto um número significativo de cenas curtas. Vejamos a cena *escola* captada em uma turma de etapa II.

Cena – Tema: *escola* Escola: E3 Crianças de 5 anos e meio
Ma1, Ma4 e Ma3 decidem papéis. Ma1 diz: "- Eu sou a professora". Ma4: "- Ah, eu queria ser!" Ma1 segurando o *gibi*: "- Vai ser eu porque eu estou com o livro". Ma3 está sentada. Levanta-se e sai. Ma1e Ma4 sentam-se no chão. Ma1 abre o gibi e o folheia. M a4 sai. Ma1 fica folheando o gibi.

Quadro 6: Conteúdo da brincadeira escola de crianças de cinco anos e meio

É preciso examinar atentamente o fato de não existirem diferenças substanciais na interpretação dos papéis entre as idades pesquisadas.

Frequentemente, quando chegávamos às escolas e explicávamos o objetivo da pesquisa, as professoras e coordenadoras pedagógicas manifestavam-se em tom de lamentação: "As crianças de hoje não sabem brincar!". Na nossa interpretação, quando se referiam ao *não saber brincar das crianças* estavam declarando: *as crianças não interpretam todas as relações do papel e não desenvolvem a situação imaginária.*

Isso levou ao entendimento de que os professores e coordenadores expressavam de forma assistemática a constatação de um elemento real, que necessita de análise.

Muitos autores apontam um conjunto de fatos que criam obstáculos ao brincar: a falta de espaços públicos, a inserção precoce das crianças em uma série de atividades – como esportes e lazer —, o fato da televisão substituir momentos de brincar, a violência dos grandes centros urbanos que comprimem as crianças no espaço doméstico.

Todos os esses fatos são reais, presentes na sociedade atual. Entretanto, qual seria o elemento fundamental implicado no desenvolvimento do conteúdo da brincadeira das crianças pequenas?

A resposta a essa pergunta deve ser obtida através da análise de qual o lugar social ocupado pelas crianças atualmente, o que significa desvendar as formas como são inseridas na sociedade.

A brincadeira de papéis sociais surgiu numa etapa histórica em que, devido à complexidade alcançada pelos meios de produção, a criança não podia mais ser inserida diretamente na vida produtiva.

Se antes essa inserção era direta, cada vez mais ela passa a ser mediada pelos processos de ensino. Anteriormente tais processos ocorriam, sobretudo na família e, devido a transformações sociais – como o ingresso massivo da mulher no mercado de

trabalho, a crescente desregulamentação do horário do trabalho que faz com que os pais fiquem cada vez mais tempo fora de casa, sendo a transmissão da imensa amplitude do conhecimento transferida para a escola.

A brincadeira surge como atividade que possibilita à criança, por meio da interpretação de papéis, tomar consciência de conteúdos aprendidos com os adultos. A matéria com a qual a criança trabalha na brincadeira são justamente as relações humanas, o mundo do trabalho, a reprodução da vida social, seus valores e normas.

Se o desenvolvimento do conteúdo da brincadeira depende do quanto a criança conhece dos papéis sociais, concluímos que pode existir atualmente uma lacuna no que diz respeito à apresentação do conteúdo dos papéis para as crianças, o que consequentemente afeta o desenvolvimento individual da brincadeira.

Pensamos que esta é uma questão a que particularmente a escola de Educação Infantil deve estar atenta.

Em relação ao tipo de relações interpretadas no jogo, chamamos atenção à possibilidade de que temas da brincadeira que não sugerem diretamente violência apresentem, no conteúdo, relações de violência, sem que os professores façam qualquer tipo de intervenção seja para encerrar a brincadeira ou para refletir sobre os conteúdos representados. Na cena "*passeio ao centro da cidade*" a professora responde à pergunta feita pela criança, mas a cena segue sem intervenções no que diz respeito às relações travadas.

Cena – Tema: *tiroteio* Crianças de 4 anos e meio Escola: E11	Crianças de 5 anos e meio Escola: E5
Meninos usam objetos como vassoura de brinquedo e uma corneta que transformam em armas e atiram uns nos outros, fazendo o som de disparos. Atendente para os meninos: "- *Vocês não estão brincando de armas,né*?" Meninos não respondem. Atendente diz: "- *Eu fico triste*". Meninos encerram a brincadeira.	Mo1 e Mo4 brincam de armas. Fazem barulho de disparo. Mo6 e Mo2 começam a brincar também. Mo1 diz: "- *Eu sou o capitão Nascimento*." Mo4 atira várias vezes em Mo1 que está deitado no chão. Mo4 diz para professora: "- *Eu vou te matar!*" Mo1 diz: "- *Eu sou o delegado!*" Professora interrompe a brincadeira.

Quadro 7: Cenas de tiroteio de crianças de quatro anos e meio e cinco anos e meio.

Cena – Tema: *passeio ao centro da cidade* Crianças de 5 anos e meio Escola: E5
Mo4 organiza as cadeiras uma atrás da outra. Ma2 senta-se em uma cadeira com uma bolsa e uma boneca. Mo2 entra com a arma e fica mirando para a cabeça da Ma2. Logo todas as crianças sentam-se no ônibus. Mo1 senta-se na primeira cadeira, pega a tampa do balde de brinquedos faz de volante e diz: "*Eu sou o motorista!*" Depois pergunta para a professora "*Pro, não é que o motorista não vai preso*!" Professora:"*Se fizer algo de errado, vai sim*!" Mo6 faz uma arma com peças de jogo de montar, entra no ônibus e aponta para a cabeça de Ma5.

Quadro 8: Cena passeio ao centro da cidade.

Também na cena de *família* – apresentada mais acima – a mãe utiliza violência física para forçar a filha a tomar o remédio, sem que o professor faça ponderações acerca das relações apresentadas.

Leontiev (2012) explica que para a criança pequena "não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação." (LEONTIEV, 2012, p. 120).

Para Vigostki (1995), a consciência infantil reflete de forma ingênua, sem crítica, a realidade social. Assim, as crianças interpretam na brincadeira as relações sociais alienadas da sociedade capitalista, pois são estas que estão disponíveis e não outras e é dessas relações sociais que a criança toma consciência na brincadeira. Esse é um elemento que não podemos deixar escapar da análise, tendo em vista a tese proposta.

A possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica das relações sociais está ligada, necessariamente, à intervenção do professor na brincadeira. Segundo Vigotski (1995), o adulto empresta seu psiquismo à criança, auxiliando-a a compreender aquilo que seu desenvolvimento atual ainda não permite. De forma similar, na brincadeira de papéis o professor empresta seu psiquismo às crianças ajudando-as a refletir sobre as relações sociais.

Para Elkonin (1987b), o professor deve atentar para o conteúdo representado na brincadeira de papéis, pois reflete condutas fundadas em normas e valores sociais. Nesse sentido, faz-se necessário propiciar uma assimilação crítica dos valores da sociedade atual demonstrando para as crianças que formas de relacionamento e normas de conduta são sociais e históricas e passíveis de mudança. Assim sendo, a intervenção do professor na brincadeira de papéis não pode prescindir de uma clara opção ético-filosófica (MARCOLINO, 2012).

O que se podemos dizer a respeito das condições criadas e o conteúdo dos papéis? Argumentamos que em relação às condições criadas observadas - disponibilização de brinquedos, organização de brinquedos em cantos e brincar no parque – não existe uma relação tão direta: essas condições atuam mais como uma possibilidade de ocorrência da brincadeira, mas não atuam diretamente no conteúdo. Isso porque o que impacta verdadeiramente no desenvolvimento do conteúdo do papel é o conhecimento da realidade e tal elemento, embora possa estar presente no interior de uma condição criada para a brincadeira, pode estar majoritariamente em situações que ocorrem fora dela. Assim, pensamos que uma condição criada deve oportunizar ao máximo trabalhar os conhecimentos de que as crianças se apropriam em outras atividades, assim como criar situações especiais de apropriação de conhecimento que possa impactar no desenvolvimento do papel.

3.4 Conclusões

O fato de as pesquisas de Elkonin e seus colaboradores terem identificado outros níveis de desenvolvimento da brincadeira nas crianças russas, confirma a tese de que o desenvolvimento individual da brincadeira de papéis é determinado sócio-historicamente. Entretanto, tal constatação não pode nos levar à defesa de posições relativistas, pelo contrário, impõe analisar com seriedade em que condições a brincadeira evolui possibilitando que a criança atinja novos níveis de desenvolvimento.

Para nós, um dado da pesquisa bastante significativo é de, na esmagadora maioria das cenas, não haver diferenças significativas entre a forma de representar o conteúdo de crianças com diferença de idade de um ano, o que significa uma paralisia no desenvolvimento da brincadeira.

Da análise que realizamos, pode-se concluir que embora dedicar tempo, espaço e objetos para a brincadeira na escola de Educação Infantil seja importante, não parece ser suficiente: é preciso que as crianças conheçam as várias esferas da atividade humana e a relação entre as pessoas, para que possam criar novas e diversificadas situações imaginárias e que conheçam as regras internas dos papéis sociais para que possam interpretá-las.

Assim, parece correto afirmar que o desafio proposto à Educação Infantil, que tem como pressuposto a brincadeira de papéis sociais como atividade guia da criança, **é**

ampliar o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos transformem-se em matéria prima para a brincadeira.

O objetivo a ser alcançado em relação ao desenvolvimento da brincadeira é possibilitar às crianças, ao final da idade pré-escolar, representarem os papéis interpretando suas relações sociais mais típicas. Assim, afasta-se da compreensão Histórico-Cultural da brincadeira infantil, sua utilização como forma de ensinar conteúdos ou como mera recreação.

Retomando a discussão realizada por Elkonin (1987a) sobre a periodização, a brincadeira de papéis corresponde ao grupo de atividades do sistema criança-adulto social, no qual a orientação predominante é a assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Assim, é preciso ter claro: o que está em primeiro plano nessa atividade é a reprodução das relações sociais entre as pessoas através da interpretação dos papéis.

Partindo dessa proposição, discutiremos dois entendimentos que parecem estarem implícitos nas condições criadas em algumas escolas, que na visão de Elkonin são equivocadas: a utilização da brincadeira como instrumento didático e a brincadeira como mera recreação.

A utilização da brincadeira como instrumento didático não possibilita o desenvolvimento do papel. Para Elkonin (2009), a importância didática da brincadeira é extremamente limitada. Segundo Kravtsov e Kravtsova (2010),

> Na classificação do brincar há até mesmo um tipo de brincadeira especial – a brincadeira didática. Esta é uma brincadeira educativa. Mas na pesquisa das características da brincadeira didática, V. V. Davydov mostrou que, em um caso, a brincadeira perde suas características essenciais e, em outro caso, ela perde o sentido didático (Kravtsov, Kravtsova, 2010. p.24. tradução nossa).

A importância didática da brincadeira é limitada porque não se aprende sobre as propriedades dos objetos ou noções científicas na brincadeira: tais aprendizagens se dão em atividades dirigidas para esse fim. Quando se transforma brincadeira em uma atividade para ensinar um conceito, estamos relegando sua especificidade para segundo plano, portanto descaracterizando-a, transformando-a em outra atividade.

Por outro lado, pensar a brincadeira de papéis como recreação tampouco corresponde a uma organização pedagógica que possibilite seu desenvolvimento. Essa forma de compreender a brincadeira parte da ideia de que ela tem conteúdo fútil. Ainda assim, é necessário na Educação Infantil para que as crianças descansem e retomem o fôlego para o trabalho com os conteúdos verdadeiramente sérios.

Outro elemento identificado por nós, de maneira bastante clara, é ausência do professor nos momentos em que as crianças brincam. De forma geral, eles organizam o espaço e apresentam os brinquedos, mas não realizam qualquer intervenção no momento em que as crianças brincam.

Pensamos que para uma mediação rica da brincadeira, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o professor é personagem fundamental, atuando na proposição dos temas e discussão dos papéis.

4 ESTUDO 02
OUTRA MEDIAÇÃO DA BRINCADEIRA INFANTIL: A ESCOLA MODERNA PORTUGUESA (MEM).[14] [15]

4.1 Objetivo

O objetivo do estudo é identificar o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais de crianças de dois a seis anos pertencentes a uma sala de Educação Infantil da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

4.2 Um pouco sobre o movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)

O MEM é uma associação de educadores dos diferentes níveis de ensino que compreendem a escola como espaço social onde crianças e adolescentes se apropriam dos conhecimentos, das artes, dos valores sociais produzidos historicamente (NIZA,1998). Tal apropriação ocorre em uma dinâmica de cooperação, democracia e vivência de relações solidárias (NIZA, 1988).

Para Trindade (2009), o MEM ao longo de seus trinta anos de história, construiu "uma racionalidade pedagógica do tipo sociocêntrico" (p.267) que pressupõe as aprendizagens se efetivarem mediante a construção de um processo partilhado.

Sergio Niza (1998), no texto "O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa", expõe os três eixos estruturantes do MEM: (i) Os circuitos de comunicação; (ii) As estruturas de cooperação educativa; (iii) a participação democrática direta.

No que se refere ao trabalho educativo com as crianças pequenas, o MEM propõe que as turmas sejam compostas com crianças de diferentes idades a fim de promover

> [...] a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enri-quecimento cognitivo e sociocultural (NIZA,1998, p.146).

[14] Estudo realizado graças concessão de bolsa sanduíche CAPES/Processo bex 9265-12-0.
[15] O estudo foi co-orientado pela Dra. Maria Assunção Folque, professora do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal.

Para Niza (1998) outra condição essencial para o trabalho pedagógico na pré-escola – reportando-se às ideias Freinetianas - é permitir a livre expressão das crianças, valorizando suas experiências, ideias e opiniões.

No que tange ao educador, deve se mostrar disponível para o registro das mensagens dos pequenos, estimular suas produções e possibilitar a circulação dessas por meio de "circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar" (NIZA, 1998, p. 146).

Na proposta do MEM para a pré-escola, o trabalho educativo cotidiano com as crianças se desenvolve a partir de seis atividades básicas que ocorrem em seis áreas. As áreas se organizam como espaços determinados que reúnem as condições para as crianças desenvolverem atividades específicas. As áreas são: a biblioteca, a oficina de escrita, o laboratório de ciências e experiências, a garagem, o ateliê de atividades plásticas e outras expressões artísticas e a dramatização.

Em uma sala de Educação Infantil do MEM, as crianças juntamente com o professor começam o dia planejando as atividades no Conselho da Turma. Em seguida as crianças optam por desenvolver atividades em uma das áreas. Após o término das atividades nas áreas, o grupo se reúne novamente para que as crianças possam comunicar o que desenvolveram. O período da tarde é reservado para atividades artísticas e culturais. Ao final do dia, o grupo se reúne novamente no conselho da turma para avaliar as atividades realizadas.

Durante o dia as crianças em conjunto com o educador fazem uso de instrumentos de pilotagem que auxiliam na condução/regulação dos acontecimentos da turma (FOLQUE, SIRAJ-BLATCHFORD, 2011). Os instrumentos são: o mapa de presenças, mapa de atividades, o mapa das regras do grupo, o mapa de responsabilidades na organização dos espaços comuns; o mapa de projetos (FOLQUE, SIRAJ-BLATCHFORD, 2011).

4.3 Procedimentos

A pesquisa foi dividida em três etapas: (i) inserção da pesquisadora; (ii) caracterização da condição criada para o brincar; (iii) observação da área da dramatização

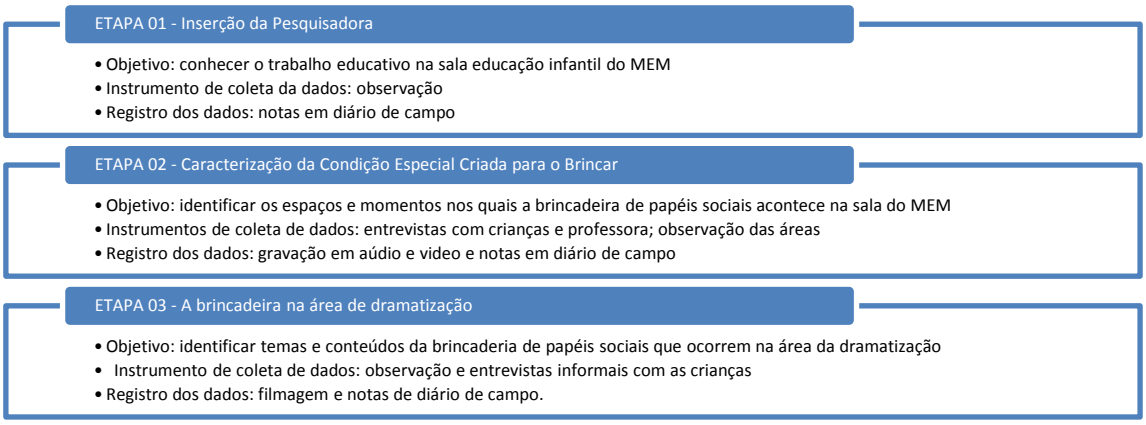


Figura 3: Etapas da pesquisa

Na etapa 01, a pesquisadora acompanhou por uma semana a dinâmica da sala onde o estudo foi realizado. Durante esse período as impressões da pesquisadora sobre a organização do trabalho educativo foram anotadas em diário de campo.

Esta primeira semana foi fundamental para que a pesquisadora pudesse conhecer o modelo do MEM posto em prática e também para familiarização entre a pesquisadora, a professora e as crianças.

Vale mencionar que não foram encontradas grandes dificuldades para a inserção da pesquisadora, pois a escola é aberta a parcerias com a comunidade, projetos de pesquisas etc.. Visitas são sempre bem recebidas: ex-alunos frequentam a escola, participando das atividades. Os pais também fazem visitas, contribuindo e participando das atividades.

No segundo momento da pesquisa realizamos uma entrevista semi-estruturada com a professora e com as crianças. O objetivo de tais entrevistas concentrou-se em perceber como professora e crianças percebem o brincar na sala de aula. Com as crianças, pretendemos conhecer como estas entendem a vivência do brincar na sala. Com a professora buscamos conhecer as ideias que embasam o brincar e como ela o significa em sua experiência como educadora filiada ao MEM.

A entrevista com a professora foi realizada na sala da coordenação da escola em horário combinado com ela. Com as crianças, a pesquisadora agiu de maneira informal: inseria-se nas atividades dos pequenos grupos na sala de aula, iniciando um diálogo e fazia as perguntas.

O quadro abaixo apresenta as estruturas das entrevistas.

Blocos do Roteiro de Entrevista com a Professora	Roteiro de Entrevista com as Crianças
1. Condições pedagógicas criadas para a brincadeira; 2. Percepção do brincar; 3. Referenciais teóricos da atuação com o brincar.	1. Na sala de aula, onde você brinca? 2. Do quê você brinca? 3. Pergunta de apoio: .... é brincadeira?

Quadro 9: Estrutura das entrevistas

Depois das entrevistas, procedemos à observação de todas as áreas com o objetivo de identificar se a brincadeira de papéis acontecia também em outras áreas. As observações das áreas totalizaram 16 sessões.

Essas sessões de observação não tiveram a duração de tempo definida pela pesquisadora, uma vez que a observação não era da área em si, mas das atividades que as crianças realizavam nela. Assim, a duração de cada sessão dependeu do tempo utilizado pelas crianças para realizar a atividade; quando as crianças terminavam a atividade e saíam da área, a sessão de observação era encerrada. O foco destas observações girou em torno do que concretamente as crianças realizavam nas áreas. Assim a pesquisadora focava sua atenção na atividade desenvolvida pelas crianças.

Por fim, realizamos a observação da área de dramatização com objetivo de apreender como as condições criadas afetam o desenvolvimento da brincadeira de papéis.

Foram 10 sessões de observação da área de dramatização. Como nas observações descritas acima, a duração da sessão era definida conforme o tempo que as crianças permaneciam na área brincando. O foco da observação consistiu nas ações e relações travadas pelas crianças na brincadeira.

Durante as observações na área da dramatização a pesquisadora também fez duas perguntas para as crianças de maneira informal: "**Do que você está brincando?" "Quem é você na brincadeira?"**, quando as crianças não nomeavam a brincadeira ou não assumia papéis. Essas perguntas foram feitas, principalmente, para as crianças menores. O diálogo entre pesquisadora e crianças foi registrado em diário de campo.

4.3.1 Procedimento de análise

A partir da transcrição das filmagens, construímos quarenta cenas de brincadeiras de papéis. Os critérios utilizados para definir as cenas foram os mesmos do estudo 01.

Como no estudo 01**,** a análise se bifurca em dois aspectos: temas e conteúdos. Isso porque consideramos que tais aspectos evidenciam como uma condição afeta o desenvolvimento do papel. Assim do ponto de vista da exposição e organização dos dados parece um recurso eficiente. Também neste estudo, como não podia deixar se ser, a unidade de análise é o papel.

4.3.2 Caracterização do trabalho educativo na sala

Procedemos à pesquisa em uma sala da pré-escola que acolhe 17 crianças de dois a seis anos. A sala pertencia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Instituições do tipo IPSS em Portugal respondem, atualmente, por 47, 6% das matriculas de crianças na faixa etária de até seis anos, sendo que 30, 6% correspondem a entidades de solidariedade social sem fins lucrativos e 17% a instituições particulares com fins lucrativos (FOLQUE, 2012), sendo a escola onde realizamos a pesquisa uma IPSS sem fins lucrativos.

A educadora é uma sócia reconhecida do MEM, participante ativa das atividades do Movimento e envolvida na formação de seus colegas e tem sua prática referenciada no Modelo desde o início da atuação profissional - há dezesseis anos - e sempre atuou na escola onde leciona atualmente.

A sala tem as seguintes áreas: laboratório de ciências, ateliê de artes, oficina de escrita, biblioteca, área da dramatização e área da garagem, nas quais ocorrem as atividades do cotidiano escolar.

As crianças chegam pela manhã e anotam sua presença no "*mapa das presenças*"; fixado em uma das paredes da sala. Frequentemente as mais velhas auxiliam as mais novas. Até que exista um número suficiente de crianças para reunião do conselho, a professora propõe atividades às crianças ou usam esse tempo para terminarem atividades do dia anterior.

Figura 4: Mapa de presença da sala de Educação Infantil do MEM.

Na reunião do conselho, crianças juntamente com a educadora, propõem e organizam as atividades do dia. Em seguida, as crianças marcam com um X no mapa de atividades as escolhidas por elas e, então, vão para as áreas. A escolha por uma área pertence à criança, sendo que a professora, em algumas situações, faz sugestões e conversa sobre a importância de escolher uma ou outra área. Após ter completado o trabalho na área, a criança deve marcar que concluiu a atividade no mesmo mapa, fazendo um círculo em volta do X.

Figura 5: Mapa de atividades.

Depois das atividades realizadas nas áreas, as crianças se reúnem novamente no conselho para comunicarem para os companheiros e a professora como ocorreram as atividades. Em seguida, partem para o almoço.

Após o almoço, as crianças menores dormem, enquanto as maiores desenvolvem projetos de estudo, atividades de escrita e leitura, atividades artísticas e culturais. Ao final do dia, todas as crianças e a educadora se reúnem novamente no conselho para avaliar o dia de trabalho.

Uma vez por semana, a educadora e crianças realizam uma "*visita de estudo"*. O objetivo das visitas é proporcionar que as pequenas conheçam o trabalho e a vida da comunidade em que vivem. Exemplos de visitas são: conhecer a sapataria, a padaria, um salão de cabeleireiro, etc..

Por vezes, nas visitas, o grupo pede materiais para compor a área de dramatização. Na visita a um "*café*", por exemplo, o proprietário forneceu uma bandeja e duas xícaras de café que passaram a ficar em cima da mesa da área.

Antes de saírem para a visita ao cabeleireiro, a professora ressaltou com as crianças que conhecer como um cabeleireiro trabalha é importante para poder brincar do tema, pois não se pode brincar sobre aquilo que não se conhece.

As visitas também podem ter como objetivo aprofundar algum assunto trabalhado em um dos projetos de estudo. Exemplo: conhecer a maternidade e entrevistar um médico como uma das atividades do projeto que visa responder "*Da onde vêm os bebês*?".

4.3.3 Caracterização da condição criada para a brincadeira de papéis sociais

Na área de dramatização há uma condição especial criada para que se desenvolva a brincadeira de papéis.

Segundo a professora, na área de dramatização as crianças podem desenvolver a brincadeira que mais lhe apetecerem, conforme os materiais presentes na área:

> Nós temos materiais para desenvolver as brincadeiras que quiserem gavetas com materiais de hospitais, temos gaveta com materiais de cabeleireiro, temos roupas para vestirem, temos bonecos, temos matérias das casinhas: pratos, copos, tachos, frutas, carne, legumes, temos cama, temos mesa bonecos, já disse, diversos materiais para que possam desenvolver brincadeiras.

O aspecto geral da área de dramatização é de uma "*casinha de brinquedo",* pois há brinquedos temáticos de "*casinha"* em tamanho aumentado: um armário de cozinha com micro-ondas e pia; uma mesa com banquetas; um carrinho de chá e uma cama. Brinquedos de outros temas, como relativos a hospital e cabeleireiro, por exemplo, estão acessíveis em um gaveteiro no canto esquerdo da área.

Figura 6: Fotos área da dramatização

A área tem um cartaz afixado, o inventário, no qual há uma lista de temas de que se pode brincar ali. O inventário é construído conjuntamente entre alunos e professores e no decorrer do ano letivo novos temas podem ser elencados. As crianças podem sugerir temas e quando a turma faz uma visita de estudos a algum lugar que a turma considera interessante, um novo tema pode surgir. Nesse sentido esse instrumento não é uma lista de temas arbitrários, pois reflete as vivências da turma.

Como nas outras áreas, há um limite de quatro crianças por vez. Esse limite permite que as crianças tenham condições adequadas no que diz respeito a se movimentarem no espaço físico da área. De certa forma, tal dinâmica faz com que o grupo de crianças mude seus integrantes durante a brincadeira: ao sair uma criança, outra pode entrar.

As crianças podem escolher a área dentre as demais no período da manhã e a média do tempo destinado às atividades desenvolvidas nas áreas, entre elas brincar na área de dramatização, é de 40 a 60 minutos.

Na entrevista realizada com as crianças, nota-se que a área da dramatização é percebida pelas crianças como espaço na sala onde se brinca.

Pergunta: na sala de aula, aonde você brinca?	**Respostas**
Área de dramatização	10 (sendo que duas referem-se à área como casinha)
Área garagem e construções[16]	06
Laboratório de ciências	06
Ateliê de artes	02

Quadro 10: Respostas das crianças para aonde se brinca.

A título de nota, embora algumas crianças respondam afirmativamente para outras atividades, quando a pesquisadora questiona "Mas isso é brincadeira?" outras demonstram consciência do conteúdo dos tipos de atividades desenvolvidos na sala. Vejamos os diálogos a seguir entre pesquisadora e um grupo de crianças:

> Pesquisadora: Regina, aqui na sala de aula, do que você brinca?
> Regina: Eu brinco de animais, carros, bonecas, desenho.
>
> Pesquisadora: Desenho é brincar?
>
> Regina: Sim
>
> (...)
>
> Pesquisadora: Clarice, aqui na sala de aula onde você brinca?
>
> Clarice: Hum.... na casinha, na garagem e no laboratório.
>
> Pesquisadora: E do que você brinca?
>
> Clarice: às casas, de luta, de escrever.
>
> Marcelo: Escrita não é brincaderia.
>
> Clarice: Hum.... escrita não é brincadeira.
>
> Pesquisadora: E no laboratório de ciências, você brinca de quê?
>
> Clarice: Não, aquilo não é brincadeira.

O fato de Marcelo de quatro anos chamar a atenção de Clarice no diálogo acima mencionando o que é ou não brincaderia, revela dicernimento sobre as diferenças das atividades realizadas na sala.

Nas observações das áreas captamos apenas uma cena de brincadeira de papéis fora da área da dramatização, ocorrida na garagem de um tipo de brincaderia chamado

[16] A área de garagem e das construções é composta por uma variedade de brinquedos de montar. Também há na área pequenos bonecos de super-heróis, como Homem-Aranha e Batman.

por Lukov (citado por Elkonin, 2009) de brincaderia *de ação cênica*. Nesse tipo de brincadeira não são as crianças que representam, elas dirigem ações de bonecos e brinquedos.

Figura 7: Área da garagem e das construções

Esses elementos indicam que a área de dramatização, na sala, é espaço privilegiado para a brincadeira de papéis sociais.

4.4 Análise

4.4.1 Temas das brincadeiras na área da dramatização

A partir da transcrição das sessões de observações construímos 40 cenas.

CENA	QUANTIDADE
FAMILIA	14
MÉDICO E PACIENTE	08
TENDAS[17]	02
CAFÉ	04
CONVERSANDO NO TELEFONE	03
CABELEIREIRO	04
POWER RANGERS	01
LANCHE	01
POLÍCIA E BANDIDO	01
PIQUENIQUE	01
HOMEM E MULHER	01
TOTAL	40

Quadro 11: Temas das brincadeiras na área da dramatização.

O tema mais frequente da brincadeira de papéis é o que designamos "Família". Neste tema as crianças interpretam as relações familiares, os cuidados com a casa e com as pessoas da família, principalmente com os filhos. Pesquisas em escolas brasileiras de Educação Infantil também identificaram o tema Família como o mais frequente da brincadeira de papéis sociais (WATANABE, MOREIRA, LIMA, 2012), assim como o estudo 01 dessa pesquisa.

Na sala do MEM a área de dramatização está organizada como uma "casinha de brinquedo". Isso significa que além de apresentar os brinquedos temáticos, o espaço em que se brinca sugere diretamente o tema. Também quando perguntamos às crianças do que elas brincam na sala de aula, a reposta que se refere à interpretação das relações familiares é a mais frequente.

[17] Barracas de acampar. As crianças brincam de acampamento.

TEMAS[18]	Respostas
FAMÍLIA	06
CAFÉS	03

Quadro 12: Respostas das crianças sobre do quê brincam.

As demais respostas fornecidas pelas crianças não se repetiram. Pouco tempo antes da entrevista, as crianças realizaram uma visita a um café, que as interessou muito, e foi possível observar esta temática se repetindo também na observação da área da dramatização. Por isso acreditamos que ela se repita nas respostas das crianças. Já o tema família, pensamos, que se deva ao fato de ser a brincadeira mais frequente, isso independente das atividades realizadas com a turma.

Perguntamos: como este cenário da área de dramatização interfere na determinação dos temas das brincadeiras?

A análise das cenas por dia de observação demonstra que existe a tendência da primeira brincadeira do dia, ser família.

As crianças raramente entram juntas na área; o mais frequente é que uma criança adentre a área e depois outras cheguem ao espaço. Estando as crianças a brincarem sozinhas, provavelmente esse será o tema escolhido: sem um companheiro para discutir as temáticas, o cenário e os brinquedos diretamente disponíveis têm um peso fundamental na escolha do que brincar.

Em geral, as crianças que vão chegando à área aderem ao tema. Há formas diferentes de aderir à brincadeira: (i) a criança chega à área observa a companheira que brinca e inicia ações pertinentes ao tema; (ii) pergunta ao companheiro que já está na área "Posso brincar?" ou; (iii) a criança que já está na área convida o recém-chegado.

Esses dados apontam que os brinquedos e o cenário do espaço no qual as crianças brincam têm função de sugerir temas. No caso em estudo, não se pode dizer que está se restringindo os temas, pois há outros elementos que atuam no sentido da ampliação, mas é um direcionamento que privilegia um tema.

Direcionar temas não é um problema, pois não deixa de ser um elemento de uma condição intencionalmente criada. Por exemplo: quando se faz uma visita, explica-se que é preciso conhecer como o profissional atua para poder brincar, pedem-se materiais para compor a área, etc.. Todas essas ações direcionam para um tema de brincadeira.

[18] Apenas estas repostas se repetiram

Entretanto, é preciso refletir porque se cria uma condição em que um tema é privilegiado, em detrimento de outros.

De forma geral nas escolas que reservam espaço específico para a brincadeira a tendência desse espaço é se apresentar com o aspecto de "*casa de brinquedo*".

O elemento que parece influenciar a decisão de se organizar o espaço reservado para a brincadeira como uma casa parece corresponder à preocupação de impor certa organização à brincadeira. Brougère (1995) analisa as relações históricas entre brincadeira e educação, considera que favorecer materiais que imitam a vida cotidiana - como utensílios de cozinha e bonecas - em espaços específicos é justificado pedagogicamente por educadores pela necessidade de limitar a brincadeira e ao mesmo tempo confrontar a criança com o real.

Note-se que essa justificativa dos professores converge para a teoria dos dois mundos, na qual a brincadeira é uma fuga do mundo das regras adultas, para um mundo imaginário de pura fantasia. Então, para que a criança não se perca no mundo da fantasia, dado que a escola lida com os acontecimentos do mundo real, é preciso confrontá-la com a realidade. Tal confrontação é feita a partir dos objetos e da forma que se organiza o espaço para brincar.

Partindo da ideia de que a escola de Educação Infantil deve possibilitar a apropriação das várias esferas da vida humana, pergunta-se: a organização do espaço físico no qual as crianças desenvolvem a brincadeira de papéis sociais deve se restringir a apresentação de um tema específico?

Não podemos ignorar que o primeiro e intrigante campo das relações humanas que maioria a das crianças conhece é o das relações familiares. Sendo a motivação para a brincadeira a representação das relações sociais dos papéis (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008), é de se esperar que as relações familiares sejam um tema instigante para a criança. Também o estudo do desenvolvimento do papel demonstra que primeiro as crianças tendem a interpretar o papel dos adultos íntimos, no caso os pais, para a maioria das crianças, e conforme se ampliam o círculo de relações sociais, novos papéis são interpretados (ELKONIN, 2009).

Entretanto, entendemos que essa explicação sobre o desenvolvimento do papel não recomenda priorizar os brinquedos relacionados ao tema família, pois para essa teoria interessa como o adulto pode explorar situações de tal forma que a criança possa vivenciar relações que vão além do cotidiano imediato. A interpretação de temas variados ocorre na medida em que se amplia a experiência infantil. Assim, no decorrer

do desenvolvimento da brincadeira é importante criar condições para que novos temas surjam. Talvez seja preciso uma atenção constante no que diz respeito aos brinquedos oferecidos e na organização do espaço no sentido de propor outras temáticas para as crianças. Salientamos que tal ação só é possível se o professor acompanhar frequentemente a brincadeira das crianças.

O segundo tema mais frequente é médico-paciente. Sobre essa temática, há um aspecto importante. Das oito cenas de médico-paciente, sete foram propostas pela mesma criança.

As observações revelaram a tendência das crianças, uma vez tendo escolhido a área, retornarem a ela e por vezes, repetem a temática. Vejamos as sugestões de Clarice, para a brincadeira em dois dias seguidos de observação.

Dia 01 Participantes da cena: Clarice (4 anos), Raquel (4 anos), Miguel (2 anos)	Dia 02 Participantes da cena: Clarice (4 anos), Raquel (4 anos), Laura (3 anos)
Raquel entra na área. Clarice segura uma boneca. Raquel diz para Clarice: "Esse bebê é meu!" Raquel retira a boneca das mãos de Clarice. Clarice observa Raquel com a boneca e diz: "Então, ele é seu bebê está doente, ele (aponta para Miguel) é o pai, vocês trazem no hospital, tá bem?" (...).	(...) Clarice retira a gaveta com materiais de hospital (...). Diz: "Agora vamos brincar de hospital, você estava com dor de barriga, você era bebê" Raquel para Clarice: "Você é a mãe?". Clarice: "Não, eu sou a doutora" Raquel: "E a minha mãe?" Raquel deita-se. Clarice levanta a blusa de Raquel e faz que a examina (...) ... Clarice volta para frente do espelho, arruma a boneca debaixo da blusa. (...). Raquel organiza as frutas. Clarice deita-se na cama. Clarice: "Meu bebê vai nascer". (..) Clarice para Raquel: "Oh Raquel, você quer ser a doutora?"Raquel não responde, guarda utensílios no armário. Clarice chama Laura: "Laura quer ser a Doutora?" (...)

Quadro 13: Sugestões de Clarice para brincar de médico e paciente.

No dia 01, Clarice propõe o tema e os colegas aceitam. No dia 02 sugere novamente o tema depois de brincarem de família. Brincam de médico-paciente. As crianças mudam a temática, mas Clarice insiste no tema.

Cerca de quinze dias depois, a menina continua a querer brincar de médico-paciente. Propõe a brincadeira para os amigos que não aceitam logo de início. Ela, então, se insere na brincadeira dos colegas. Depois propõe brincar de médico-paciente para um recém-chegado na área.

Participantes: Clarice (4 anos), Rafael (2 anos), Ricardo (4 anos), Marcelo (4 anos), Miguel (2 anos)
Clarice entra na área. Marcelo põe potes com alimentos de brinquedo em cima da mesa. Clarice diz: "Olha lá, eu queria ser a doutora". Marcelo: "Mas, agora nos vamos jantar!". Rafael e Ricardo se sentam ao redor da mesa. Clarice senta-se também. Marcelo serve o jantar. As crianças fazem que comem. Marcelo coloca legumes junto com pedaços de pizza em um mesmo recipiente. Clarice diz: "Marcelo, não é assim!". Clarice coloca a pizza em um recipiente e os legumes em outro. Fazem que comem. Clarice levanta-se: "Eu vou deitar isso fora. Vamos limpar?". Marcelo responde: "Está tudo sujo né, Clarice?" (...) Miguel entra na área. Clarice diz: "Nós brincamos de doutores e tu (Marcelo) brinca às casas! Clarice diz para Miguel: "Vamos brincar de Doutor?" Miguel sorri faz que sim com cabeça. Vão até o gaveteiro e pegam a gaveta com materiais de doutores (...).

Quadro 14: Sugestões de Clarice para o tema da brincadeira.

O que esses dados apontam? Talvez seja correto supor que a criança sinta a necessidade de aprofundar certas relações de um tema na brincadeira, por isso obstina-se por ele.

Vejamos o diálogo de Clarice com a pesquisadora:

> Clarice: Olha lá, eu gosto muito de brincar de doutora.
> Pesquisadora: É, eu sei você sempre quer brincar de doutora.
>
> Clarice: No primeiro natal eu ganhei brinquedo de doutores.
>
> Pesquisadora: É mesmo Clarice?!
>
> Clarice: É, quando eu crescer, vou trabalhar no hospital (Diário de campo, 17/01/2013).

O que a fala de Clarice indica? Pensamos que a fala da menina manifesta o interesse pela relação médico-paciente. Esse interesse nasce a partir de seus múltiplos vínculos com o real, ir ao médico, ver desenhos filmes de médicos, ouvir histórias sobre médicos, ganhar brinquedos que imitam os instrumentos utilizados pelos médicos, etc..

A decisão por uma temática pode transformar-se em discussão intensa. O centro dessa discussão é o enredo que se pode desenvolver a partir de um tema.

Participantes: Clarice (4 anos), Marcelo (4 anos), Miguel (2 anos)
Marcelo pega a garrafa de amaciante faz que atira em Miguel. Ele ri. Miguel vai atrás da janela faz que atira. Miguel ri. Clarice está deitada na cama diz: "Alguém precisa cuidar de mim!" Marcelo diz para Clarice: "Eu sou o policial, eu entro na casa, atiro, acerta em você e você desmaia". Clarice: "Não, não quero, eu não desmaio!". Marcelo sai da área e entra fazendo que atira. Faz com boca o barulho dos disparos: "Bam, bam!". Marcelo e Miguel riem. Clarice tira a boneca que está debaixo da blusa (imita que está grávida) (...) Clarice senta na cama. Põe a boneca novamente debaixo da blusa e diz: "Estou esperando que alguém me trate!". Marcelo: "Tá bem! Marcelo solta a garrafa de amaciante". Clarice deita-se e levanta a blusa. Marcelo põe o tecido em cima da barriga de Clarice faz que dá a injeção. Miguel sai da área.

Quadro 15: Debate sobre os temas da brincadeira.

O tema “Café” surge depois da visita que as crianças fizeram a um “café”. Nesta visita, as crianças puderam conhecer o funcionamento do café e como se manipula a máquina de expresso. Ganharam uma bandeja e duas xícaras que passaram a ficar em cima da mesa da área.

Esta visita causou impactou na escolha de temas. A entrevista realizada com as crianças, uma semana depois da visita ao café demonstra isso: é o segundo tema mais citado pelas crianças. Na mesma semana realizamos observação da área e as crianças brincavam dessa temática. Um mês depois, as crianças continuavam a brincar desse tema. Isso significa que a temática se tornou efetiva.

As crianças também realizaram uma visita a um salão de cabeleireiro, onde puderam conhecer o trabalho desse profissional: como se corta e pintam os cabelos. Na semana seguinte brincavam de cabeleireiro, pintando os cabelos das companheiras de brincadeira.

Havia muitos fregueses em uma visita feita a uma padaria o que impossibilitou que a profissional pudesse demonstrar o seu funcionamento. As crianças apenas tiveram acesso à loja e observaram os pães e doces. Não observamos uma cena de brincadeira desse tema na área da dramatização. Aqui também é preciso dizer que na área não existiam objetos que remetessem ao tema.

Das quarenta cenas captadas, em nove delas as crianças recorrem ao inventário para conhecerem as possibilidades de temas para as brincadeiras, embora, por vezes, optem por brincar de temas não elencados. O inventário não é uma simples lista de temas de brincadeira. Ele reflete as vivências das crianças, por isso as crianças recorrem a ele. Apenas como lista de temas, não teria força para a sugestão de temas.

Existe a possibilidade das crianças irem para área com o tema já determinado. É o caso da brincadeira dos amigos que vão acampar. Marcelo, quatro anos, comunica o tema para a pesquisadora antes de entrarem na área dizendo: “**Nós vamos brincar de tendas**[19].” Também o tema piquenique parece ser a temática que as crianças trazem de sua vivência.

O tema parte das vivências da criança. Não necessariamente estas foram acampar ou realizaram um piquenique, mas conhecem o que se faz nesses eventos sociais a partir de seus múltiplos vínculos com o real.

[19] Barracas de acampar.

Para Elkonin (2009) um dos aspectos que torna a brincadeira na Escola de Educação Infantil mais rica é acontecer no coletivo de crianças, pois existem possibilidades inesgotáveis para constituir e reconstituir os mais diversos vínculos entre os personagens no interior de uma situação imaginária.

Cabe conhecer, nos grupos de crianças com idades diferentes, como crianças mais velhas podem afetar a brincadeira das mais novas. Assim, observar situações em que crianças de idades diferentes brincam juntas pareceu-nos uma oportunidade para conhecer como crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira afetam a atividade das crianças em níveis iniciais.

Nas fases mais desenvolvidas da brincadeira, crianças antecipam e verbalizam o enredo a partir da temática, definindo as ações e relações dos papéis. Crianças mais novas manipulam os brinquedos e repetem ações com eles sem interpretar relações com os companheiros e sem definir o tema da brincadeira. Veja-se uma cena de crianças de dois anos brincando.

Participantes: Inês (2 anos) Rafael (2 anos)
Inês faz que serve chá nas xícaras. Rafael joga objetos no chão. Inês vai até o armário. Abre o forno. Rafael aproxima-se do forno. Inês aproxima-se na mesa. Rafael mexe no forno. (...) Rafael põe pizzas de brinquedo no forno. Tira as pizzas do forno. Pega um prato dentro do microondas. Põe na mesa. Inês começa a tirar pratos do armário. (...) Os dois abrem e fecham as portas dos armários.

Quadro 16: Crianças de dois anos brincando juntas.

Agora, vejamos cenas em que crianças de idades diferentes brincam juntas.

Participantes: Clarice (4 anos), Jéssica (2 anos) Margarida (2 anos)
Clarice pega uma bolsa coloca brinquedos dentro e diz: “Vamos fazer um piquenique?” Jéssica e Margarida sorriem pegam brinquedos e ajudam Clarice a encher a bolsa com brinquedos.

Quadro 17: Crianças de idades diferentes brincando juntas.

Na próxima cena, Ricardo de quatro anos e Rafael de dois, brincam que estão em um “Café”:

Participantes: Ricardo (4 anos), Rafael (2 anos)
Ricardo pega as xícaras que estão na bandeja e coloca-as na mesa. Diz para Rafael: “Vamos tomar café?”. Rafael sorri e faz que sim com a cabeça. Ricardo diz: “Precisa esquentar o café”. Os dois levantam com suas xícaras nas mãos. Aproximam-se do armário. Seguram as xícaras debaixo da torneira da pia. Ricardo faz o som da máquina de café: “Tchiii”. Voltam para a mesa, sentam-se. Fazem que tomam o café. Ricardo diz: “Hoje não tem ninguém”.

Quadro 18: Crianças de idades diferentes brincando juntas.

O elemento atrativo para as crianças mais novas se engajarem nos temas propostos pelas crianças mais velhas parece ser colocar uma ideia atraente em prática na brincadeira (Sully citada em Elkonin, 2009). Mikhailenko (citada por Elkonin, 2009) verificou que, nas etapas iniciais da brincadeira, está implícita a emoção provocada pelo conteúdo dos papéis: sem esse elemento, a criança não se engaja na brincadeira. Assim, as mais novas parecem contagiadas emocionalmente pelas propostas das crianças mais velhas.

As crianças mais velhas inserem as mais novas em temáticas que vão além do que a área de dramatização sugere. Dessa forma, concretiza-se a possibilidade de crianças mais novas ampliarem os temas de que brincam.

Aumentar a variedade temática da brincadeira desde tenra idade parece ser importante; passa a existir a possibilidade da criação de situações imaginárias diversificadas e por vezes, determinados temas exigem a construção de situações imaginárias mais complexas, ampliando as possibilidades da atividade imaginativa criativa.

Para além disso, o fato das mais novas serem inseridas em situações imaginárias pelas mais velhas transforma completamente a atuação daquelas. Segundo Elkonin (2009), a brincadeira que tem por fundo uma situação imaginária distingue-se qualitativamente daquela em que esta é ausente: a situação imaginária dá um novo sentido às ações da criança.

Na ocasião da primeira cena em que Rafael (dois anos) brinca, a pesquisadora pergunta ao garoto “Do que você está brincando?”. O garoto responde: “Não sei”. A negativa pode indicar a inexistência de uma situação imaginária, pois nos níveis iniciais da brincadeira infantil a situação imaginária está ausente; mesmo que exista, as crianças pequenas aproveitam pouco dela.

Observando as cenas em que Rafael participa, nota-se a diferença da atuação quando brinca com Ricardo: com o companheiro mais velho realiza as ações coerentes com a temática inspirando-se nele como modelo.

Dessa forma, o fato das mais novas serem inseridas pelas mais velhas em situações imaginárias faz com que as crianças atuem como se estivessem em fases mais desenvolvidas da brincadeira.

4.4.2 Conteúdo das brincadeiras na área da dramatização

Neste item, para análise do conteúdo do papel das brincadeiras ocorridas na área de dramatização buscaremos conhecer dois aspectos: 1) como as crianças definem e assumem os papéis; 2) como representam o conteúdo do papel.

Definição de papéis das brincadeiras na área de dramatização

Segundo Elkonin (2009) a criança assume papéis quando capaz de individualizar traços característicos de uma pessoa. Para o autor, em essência, a brincadeira é a atividade em que a criança individualiza regras de conduta de outras pessoas. Ocorre que as crianças não representam uma pessoa específica, mas fundamentalmente a função social de alguém. Então, se por um lado a criança opera extraindo traços individuais de conduta, também os generaliza, ou seja: todo médico examina o paciente, ouvindo o coração, dando injeção etc..

Elkonin (2009) descreve que no início do desenvolvimento do papel, realizam-se ações dos adultos sem, contudo, assumir outro nome. Nesse momento a criança ainda não protagoniza, ou seja, é ela quem pratica a ação, não o papel.

Quando a criança adota o nome de um adulto ainda não assume o papel dele. Apenas compara suas ações com as do modelo, pois assumir que é **outro** exige a busca de semelhança entre suas ações com as do modelo. Embora, ao adotar o nome de alguém, a criança ainda não protagonize o papel, esse acontecimento prepara seu surgimento.

Não captamos uma cena em que as crianças pequeninas, dois e três anos, atribuem-se nomes próprios. Há cenas em que as crianças assumem o papel, mas por sua função social. Vejamos a cena abaixo.

Participantes: Raquel (4 anos), Margarida (2 anos), Pesquisadora
Raquel arruma os utensílios dentro do armário. Pega o pão de brinquedo e diz: "O pão não está aquecido, vou aquecer!". Raquel pergunta à Pesquisadora: "Quer café?". A Pesquisadora diz que sim. Raquel leva café até Pesquisadora. Pesquisadora faz que bebe. Margarida entra na área aproxima-se de Raquel e diz: "Eu lavo a louça". Raquel responde: "Não, já viu, não pode ser!" Margarida arregaça as mangas da blusa e diz: "Eu sou a tia". Faz que lava a louça.

Quadro 19: Forma das crianças assumirem papéis por sua função social.

Margarida traz para a brincadeira um personagem do círculo de suas relações íntimas. Não adota o nome próprio dela e aparamente realiza ações como sua tia.

Perante os dados, a discussão é se a condição criada não possibilita que crianças assumam nomes próprios e se isso afeta e como afeta o desenvolvimento do papel.

Uma hipótese é de que, no espaço escolar, brinca-se com crianças que não conhecem o círculo das relações intimas e, portanto, nomear-se com um nome que o companheiro de brincadeira desconheça dificulta o entendimento de qual papel se está adotando. Quando Margarida comunica "Eu sou a tia", as outras crianças podem facilmente compreender que papel está assumindo, pois é um personagem comum da rede de relações das crianças. Assim, essa característica de com quem se brinca no espaço escolar, parece afetar a forma de assumir os papéis.

É preciso considerar também que as crianças não brincam apenas no espaço escolar. Em outros espaços é possível que as crianças pequenas atribuam-se nomes próprios, antes de assumir o papel pela função social, mas na escola rapidamente elas percebem a necessidade de adotar um papel enunciando sua função social.

Crianças de 4 anos antes do início da brincadeira definem os papéis.

Participantes: João (4 anos) Raquel (4 anos)
João convida Raquel: "Vem brincar aos Power Rangers". João pega as coroas de princesa de tecido cor-de-rosa e coloca na cabeça de Raquel: "Tu és o amarelo" Raquel: "Não eu sou o cara rosa". João põe uma coroa. Olha-se no espelho. Raquel aproxima-se de João. Os dois se olham no espelho.

Quadro 20: Forma de crianças assumirem papéis

Na cena acima, além das crianças definirem os papéis antes da brincadeira, buscam elementos para caracterizar o personagem. Também pode-se observar a caracterização na cena abaixo:

Participantes: Clarice (4 anos)
Clarice pega um óculos de cirurgia e diz: "Eu sou a Doutora, Eu sou a Doutora.".

A caracterização do papel é auxiliar para interpretar o papel. Na cena em que participam Raquel e João, embora aparente que Raquel escolhe o personagem cara-rosa em função da coroa dessa cor que João coloca em sua cabeça, a menina busca congruência de gênero[20]; o Power Ranger rosa é uma moça. Este é um traço importante, pois as crianças em níveis mais desenvolvidos buscam a congruência de gênero na definição dos papéis, segundo Elkonin (2009).

As mais velhas definem o papel das mais novas:

[20] Mas observamos que em níveis mais desenvolvidos as crianças também podem subverter a congruência de gênero para representar um papel atrativo. Ocorre que nos níveis mais desenvolvidos essa questão é sempre alvo de debate entre as crianças. O exemplo é de uma menina que assume o papel de pai na brincadeira de família, após discussão entre os companheiros de brincadeira se isso seria possível.

Participantes: Clarice (4 anos), Miguel (2 anos)
(...) Clarice pergunta: “Quer brincar?” Miguel faz que sim com a cabeça. Clarice continua: “Você é meu filho, tá bem? (...).

Quadro 21: Definição de papéis quando crianças mais novas brincam com mais velhas.

Observamos crianças de quatro anos que debatem vivamente os papéis, tendo como eixo, as ações.

Participantes: Clarice (4 anos), Raquel (4 anos), Rafael (2 anos)
Clarice veste o avental e diz: “Preciso lavar a louça”. Raquel calça sapatos de salto. Raquel: “Eu sou a mãe!” Rafael está sentado ao redor da mesa, diz: “Eu sou a mãe!”. Clarice diz para Rafael: “Você é o pai”. Clarice diz: “Eu tenho que fazer o almoço”. Rafael bate com bule que está em cima da mesa na mesa. Clarice para Rafael: “Não faz isso.” (...). Raquel arruma a mesa. Clarice: “Eu já não vou mais cozinhar”. Raquel: “Você não vai mais brincar?”. Clarice: “Não, não vou mais cozinhar. Você cozinha!”. Raquel: “Não!!”. Clarice tira o avental e tenta colocar em Raquel. Clarice diz para Raquel: “Você é a mãe, você tem que cozinhar!”

Quadro 22: Crianças debatendo os papéis.

Na cena Clarice, de quatro anos, percebe que a há uma incongruência para se desenvolver o enredo: não se pode ter duas mães. Relaciona o papel com as ações; se Raquel é mãe, ela deve cozinhar. Também nota a incongruência de gênero: Rafael não pode ser mãe, deve ser o pai.

Parece estar claro que Rafael assume papel de mãe, imitando Raquel. Assim, os dados exigem trazer para a análise o conceito vigotskiano de **imitação.**

Para Vigotski (2012) quando crianças atuam em colaboração de parceiros mais capazes, imitam suas condutas. Para afastarmos conclusões imprecisas, em primeiro lugar é preciso compreender o significado do conceito de imitação para Vigotski. Para o autor, a imitação não significa uma cópia (VIGOTSKI, 2012), mas entendimento de relações de uma situação que possibilita fazer algo como alguém faz.

Do ponto vista do desenvolvimento das funções psicológicas, a imitação ocorre, pois funções psicológicas relevantes para a atividade não se desenvolveram o suficiente para uma conduta independente, mas desenvolveram-se o necessário para ser realizada em parceria com alguém mais experiente (CHAIKLIN, 2011).

A questão que fazemos é se quando as crianças mais novas imitam as mais velhas estão aprendendo ações fundamentais da brincadeira, em resumo, s**e estão aprendendo a brincar.** Parece-nos que sim.

Nos níveis iniciais do desenvolvimento da brincadeira de papéis ainda não existe uma consciência clara sobre o papel e, portanto ainda não está ao alcance da criança uma visão crítica na adoção dos papéis. Por isso, para crianças nos primeiros níveis de

desenvolvimento não interessa incongruência de gênero, não importa qual papel se assuma: aceita-se passivamente o papel determinado por companheiros.

Salientamos que o desenvolvimento da consciência do papel apenas se desenvolve na atividade, daí a importância de brincar, e brincar com outras crianças.

No caso específico que analisamos aqui, a heterogeneidade cria a possibilidade de brincar com crianças em outros níveis de desenvolvimento o que impacta no desenvolvimento da brincadeira das crianças menores.

Quando Rafael de dois anos imita Raquel, de quatro, nomeando-se mãe, o aspecto importante disso é que ele está aprendendo **ações relacionadas à adoção de papéis de quem brinca em um coletivo de crianças, o que mostra que o papel torna-se objeto de sua consciência.** Notamos que adotar um papel na brincadeira é uma aprendizagem essencial que movimenta processos psicológicos em formação.

Representação do papel

Um primeiro elemento a ser destacado é que o conhecimento trabalhado pelo professor na escola de Educação Infantil, dependendo da forma como é tratado, **pode** influir no conteúdo do papel.

Durante o período que colhíamos os dados a professora trabalhava com a turma o projeto "De onde vêm os bebês?". Na etapa inicial do projeto foram levantadas as principais questões que as crianças gostariam de conhecer. A partir das questões, uma vez por semana, o grupo discutia o assunto. Materiais de apoio como livros, ilustrações foram utilizados e uma visita à maternidade estava sendo agendada. Na visita, além de conhecer a maternidade, as crianças entrevistariam um médico.

Em cenas de brincadeira captadas por nós, a gravidez aparece como um elemento da caracterização do papel: a mãe está grávida ou na brincadeira médico-paciente interpreta-se um parto, ou se faz um procedimento parecido com uma cesariana.

Participantes: Lidia (4 anos), Raquel (4 anos)
Lidia coloca a boneca debaixo da barriga como se estivesse grávida. Sai da área volta. Diz: "Temos que guardar as compras". Lidia e Raquel saem da área. Lidia volta. Lidia diz: "Eu era a mãe" Lidia coloca frutas em um pote. Raquel diz: (...) (não é possível entender). Lidia sai da área. Volta. Lidia volta. Diz: "Temos que guardar as compras". Lidia e Raquel guardam alimentos (brinquedos) no armário. Lidia e Raquel saem da área.

Quadro 23: Conhecimento trabalhado na escola e a brincadeira.

Participantes: Raquel (4 anos), Clarice (4 anos), Lidia (4 anos)

Clarice volta para área. Vai para frente do espelho, arruma a boneca debaixo da blusa. Clarice deita na cama e diz: “Meu bebê vai nascer”. Clarice para Raquel: “Oh Raquel você quer ser a doutora?” Raquel não responde. Clarice chama Lidia: “Lidia quer ser a Doutora? Precisa tirar o bebê da minha barriga?” Senta-se. Chama Lidia de novo: “Lidia, Lidia”. Deita na cama. Lidia e Raquel aproximam-se de Clarice. Clarice diz para Raquel: (....) (não é possível entender). Clarice aponta para os olhos (gesto que indica uso dos óculos cirúrgico). Raquel pega o termômetro. Clarice diz: “Não! Tem que ser a tesoura!”. Faz gesto de tesoura com as mãos. Raquel olha-se no espelho. Risca o espelho com o termômetro. Faz: “Há, há, há”. As duas conversam (não é possível ouvir). Clarice interpreta um grito: “Aoooo”.

Quadro 24: Conhecimento trabalhado na escola e a brincadeira.

Participantes: Clarice (4 anos), Alam (2 anos), Margarida (3 anos)
Clarice coloca o tecido em cima da barriga de Alam. Margarida pega um frasco de acetona: “Isso é soro”. Clarice explica o procedimento para Alam: “(não é possível ouvir), depois fica bom, tá bem?” Alam que levantar. Clarice diz: “Não, não pode!” Clarice examina a barriga de Alam com mãos, pega o frasco de shampoo e faz que joga líquido na barriga, depois coloca os óculos cirúrgicos, diz: “Eu vou ter que descoser a barriga dele, como faz quando tem bebê na barriga”.

Quadro 25: Conhecimento trabalhado na escola e a brincadeira.

Os dados reiteram a ideia de quanto mais rico for o conhecimento da criança sobre os assuntos do mundo (a ciência, a língua, matemática, a física, as artes) mais elementos há para a atividade imaginária infantil. Na primeira cena da sequência acima, notamos que Lidia enriquece o papel de mãe atribuindo a ele uma nova característica. Nas outras duas é o enredo que ganha novos elementos.

A observação da área da dramatização possibilitou captar momentos da transformação da atividade guia infantil. Vejamos a seguinte cena:

Participantes: Rafael (2 anos) Inês (2 anos)
Inês faz que serve chá nas xícaras. Rafael joga objetos no chão. Inês vai até o armário. Abre o forno. Rafael aproxima-se do forno. Inês aproxima-se na mesa. Rafael mexe no forno. (...) Rafael põe pizzas de brinquedo no forno. Tira as pizzas do forno. Pega um prato dentro do microndas. Põe na mesa. Inês começa a tirar pratos do armário. (...) Os dois abrem e fecham as portas dos armários várias vezes.

Na cena, crianças realizam ações desarticuladas com brinquedos disponíveis sem estabelecer relações entre elas. A cena inspira dúvida se as crianças estão apenas manipulando objetos ou executando ações de papéis referentes a alguma situação imaginária. A certa altura, uma atitude de Rafael transforma a cena e faz com que as crianças busquem estabelecer relações.

Participantes: Rafael (2 anos), Inês (2 anos), Margarida (2 anos) e Pesquisadora
Rafael tira pratos e um pedaço de pizza de brinquedos do microndas. Põe uma pizza no prato. Leva para a pesquisadora. A pesquisadora pergunta: "O que é isso?" Rafael: "Sandes"[21]. Pesquisadora: "Pra mim? Obrigada! Posso dar para Margarida?". Rafael sorri e faz que sim com a cabeça. Inês mostra uma xícara para Rafael e diz: "Olha, um café". Rafael traz um frasco de shampoo para pesquisadora. Pesquisadora pergunta: "O que é isso?". Rafael: "Uma sandes". Pesquisadora: "Uma sandes verde?" Rafael: "É uma (não é possível ouvir)". Inês mexe na registradora. Pedro pega um pedaço de pizza de brinquedo e diz para a pesquisadora: "Eu vou comer essa sandes". Pesquisadora: "Tá, pode comer" (...) Rafael: "Vou bater a sopa". Vai até o armário pega um pote, leva para pesquisadora. Inês traz uma xícara de brinquedo para a pesquisadora. Sorri. A pesquisadora pergunta: "O que é? Inês: "Café". Pesquisadora diz: "Dá para a Margarida, ela quer café". Inês oferece café para Margarida. Margarida faz que bebe. (...)

Quadro 26: Crianças estabelecendo relações na brincadeira.

Na cena, Rafael busca reproduzir alguma relação mediada por um objeto. Busca a pesquisadora para isso. Depois que Rafael o faz, Inês olha para xícara diz que há café e depois oferece para a pesquisadora.

Da análise que fazemos da cena, crianças percebem que brincar não se reduz a ações com objetos, mas trata-se de reconstruir alguma relação. Essa percepção parece ter no brinquedo um ponto de apoio importante: na cena, crianças guardam e retiram os objetos do armário e do forno até que Rafael percebe que, além disso, pode oferecer o pedaço de pizza a alguém. Em seguida, substitui o significado do frasco de shampoo, dizendo que é um sanduíche e ofereça novamente a pesquisadora.

A sequência de cenas a seguir pretende ilustrar a aprendizagem de ações de um papel de uma criança mais nova, Rafael (2 anos), com uma criança mais velha, Ricardo (4 anos):

Cena 01	Rafael joga o boneco no chão e chuta-o, como se fosse uma bola.
Cena 02	Rafael está na área. Olha-se no espelho. Pega boneco que está em cima da cama e põe no pequeno berço de pano.
Cena 03	(...) Rafael levanta-se. Vai até o carrinho de chá. Ricardo o acompanha (...). Voltam para a mesa. Riem. Sentam-se. Rafael levanta. Ricardo pergunta: "Rafael, já comeste tudo?" Rafael: (não é possível compreender). Rafael senta-se novamente. Faz que come o pão e toma o café. Ricardo pega uma xícara e diz: "Esse é com chocolate é para o Rafael, isto é café, o seu é com leite" (...).
Cena 04	Rafael entra na área. Está sozinho. Pega o bebê e o coloca na pia faz que abre a torneira. Pega um pote plástico e bate com ele no armário, põe na cabeça, coloca em cima do armário. Vai até a mesa. Pega uma xícara de café vai até o bebê. Aproxima a xícara dos lábios do bebê (que está em cima

[21] Sanduíche.

	da pia). Em seguida, faz como se estivesse dando para o bebê beber.

Quadro 27: Aprendizagens das ações do papel.

Rafael aprende ações da brincadeira de um determinado tema tendo participado de uma situação imaginária dirigida por uma criança mais velha. O menino brinca com crianças mais velhas e estas vão entabulando relações com ele, relações entre papéis. Dessa forma, vai tornando-se consciente de que na brincadeira dramatizam-se relações entre pessoas e o conteúdo dessas relações se torna foco de sua consciência.

Reproduz com o boneco ações de cuidado, dando banho e o alimentando. Embora ainda não possamos afirmar que para Rafael o papel de filho ou pai estejam claramente delineados, o importante é que o menino estabelece com o boneco ações características da relação pai e filho, vivenciada por ele na cena 03.

Salientamos que na mudança da primeira para a segunda fase da brincadeira de papéis, há o aumento das ações e, junto com esse aumento, uma transformação qualitativa: as ações tornam-se cada vez mais encadeadas como na vida.

Uma mudança psicológica essencial na atitude de Rafael com o boneco é a transformação do significado do objeto e como suas ações passam então a ser determinadas pelo novo significado: se no início o boneco não se diferencia de um objeto que possa ser chutado, no decorrer das cenas gradualmente ganha o significado de bebê que exige cuidados. Isso parece acontecer em função de ter aprendido com Ricardo os cuidados com um filho.

Evidenciou-se a tendência das crianças retornarem a área. Algumas são frequentadoras assíduas. A tabela apresenta a frequência de oito dias de observação.

Crianças Dias da observação

	Dia 01	**Dia 02**	**Dia 03**	**Dia 04**	**Dia 05**	**Dia 06**	**Dia 07**	**Dia 08**
Raquel	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Ausente
Rafael	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Presente
Lidia	Ausente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Clarice	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente

Quadro 28: Frequência das crianças na área da dramatização.

O fato das crianças retornarem a área e repetirem uma temática parece ligar-se a possibilidade de aprofundar as relações dos papéis. Retomemos o interesse de Clarice em brincar de médico e paciente na sequência de cenas abaixo:

Cena 01 Participantes: Raquel (4 anos) Clarice (4 anos) Miguel (2 anos)	Raquel se afasta com o bebê. Aproxima-se de Clarice. Miguel está ao lado de Clarice. Raquel diz: "Esse é meu filho, ele está doente". Clarice pergunta: "O que ele tem?" Raquel responde: "Dor de barriga". Conversam (não é possível ouvir). Clarice vai até o gaveteiro. Pega a gaveta com materiais de hospital. Pega uma seringa. Põe o bebê na cama. Retira suas roupas, faz que dá uma injeção. Raquel pega outra boneca, põe em cima da mesa. Tira a roupa, dá uma injeção. Miguel anda com o carrinho. Miguel chama Clarice. Senta no carrinho. Raquel sai da área. Clarice esta na cama com o bebê. Põe o estetoscópio faz que ouve o coração do bebê. Fala bem baixinho (não é possível ouvir). Guarda o estetoscópio. Procura materiais na gaveta. Põe uma touca cirúrgica. Diz: "Tenho que usar isso". Auxiliar Educacional pede guardar os materiais. Crianças começam a arrumar a área.
Cena 02 Participantes: Raquel (4 anos) Clarice (4 anos) Lidia (4 anos)	Clarice diz: "Agora vamos brincar de hospital, você estava com dor de barriga, você era bebê" Raquel para Clarice: "Você é a mãe". Clarice: "Não, eu sou a doutora" Raquel pergunta: "E a minha mãe?" deita-se. Clarice levanta a blusa de Raquel e faz que a examina e diz: "Deita, de costas, deita de costas". Raquel vira de costas. Clarice: "Ponho isto!" Sobe a camisa de Raquel, põe um tecido (cirúrgico) na parte baixa da barriga diz: "Espera um pouco" Vai até a gaveta. Raquel pega um objeto que esta no chão e bate com ele no chão. Clarice diz: "Não, não faz isso!" Clarice pega uma seringa. Faz que vai dar a injeção. Diz para Raquel: "Tu eras bebê, tu choravas!". Raquel chora: "Mãe, mãe". Clarice abaixa-se, olha para falar com Raquel que está deitada: "Calma, mãe está ali". Clarice faz que dá a injeção. Raquel: "Nãoooo! vai doer!" Clarice: "Tu não choravas, agora tu chora" Raquel, chorando: "Não, não, não, na barriga não!". Lidia chega na área. Clarice diz para ela: "Tu eras a mãe, tá bem?" Clarice pega um termômetro e diz para Raquel: "Vira de barriga para cima". Lidia: "Vou me descalçar". Raquel: "Mãe, mãe". Lidia: "A mãe está a ver. A mãe vai tomar café". Raquel levanta o braço. Clarice põe o termômetro. Tira. Clarice: "Trinta e sete, está com febre!" Clarice faz que examina a barriga. Raquel diz: "Estou com frio" Lidia faz que toma café. Clarice diz: "Ainda não estavas". Raquel volta a deitar, diz: "Mãeee". Lidia: "A mãe está aqui" Clarice: "A mãe está ali" Clarice põe os óculos de cirurgia: "Agora é isso!". Depois pega uma mascara cirúrgica, volta para a gaveta. Lidia pega uma boneca no colo. Faz que toma café. Raquel se levanta da cama. Clarice: "Eu vou por outra coisa, vá se deitar, vá se deitar!" Raquel: "Estou a procurar uma coisa!". Raquel coloca a mascara de oxigênio. (...) Lidia: "A mãe vai simbora". Raquel deita na cama. Clarice: "Está a desarrumar a cama". Clarice deita-se na cama: "Agora eu que estava doente". Raquel mexe em objetos da área. Lidia se aproxima de Clarice. Mexe na gaveta de materiais de médico-paciente. Pega um termômetro. Raquel: "Não sou eu, sou eu a médica" Clarice: "Dói-me a barriga" Raquel tenta tirar o termômetro das mãos de Lidia. Lidia protege o termômetro. Raquel senta-se na cama. Lidia lê o termômetro. Raquel: "Eu também sou a medica" Raquel e Lidia mexem na gaveta. Raquel pega um termômetro, aproxima-se de Clarice. Lidia pega um frasco de shampoo. Clarice para Lidia: "Depois você me dá uma pica?" Lidia volta com o frasco na gaveta e pega uma seringa e faz que dá uma injeção na cabeça. Clarice diz: "Não no braço". Clarice chora

	(20:00). Raquel mede a temperatura de Clarice. Lidia pega uma pomada, passa no braço de Clarice. Lidia: "Já está!" Lidia: "A menina tem que levar outra pica!" Clarice: "Não, não, não". Lidia tenta por a toca cirúrgica na cabeça. Clarice fala para Lidia: "Você pega isso e enrola no meu braço". Lidia enrola a toca no braço de Clarice. Raquel faz como se estivesse enchendo a seringa de liquido. Raquel referindo-se a injeção: "Esta aqui". Clarice senta-se. Lidia explica como pingar o remédio no nariz, depois diz sobre a injeção: "É só um picadinha". Diz que precisa pingar remédio no nariz de Clarice. Clarice: "Não, não, não". Clarice diz: "Eu era a mãe, só que estava doente". Lidia faz como se estivesse enchendo a seringa de liquido. Dá a injeção. Pega um frasco de acetona. Faz que vai pingar no nariz de Clarice. Clarice diz: "Não isso é para limpar o braço." Lidia faz que limpa o braço de Clarice. Depois faz que pinga remédio nos olhos dela. Clarice diz: "Agora... nos olhos, no ouvido" Lidia diz para Clarice: "Então, você não chora. (...) Lidia faz que passa álcool no braço de Clarice. Lidia dá a injeção. Lidia: "Você é mãe, mãe não chora". Lidia pega o bebê que está com Raquel. Lidia: "Vou te dar esse creme para você passar no bebe".
Cena 04 Participantes: Clarice (4 anos) Marcelo(4 anos) Miguel (2 anos)	Clarice diz para Miguel: "Vamos brincar de Doutor?" Miguel sorri faz que sim com cabeça. Vão até o gaveteiro e pegam a gaveta com matérias de doutores. Clarice diz para Miguel: "Olha lá, eu estava doente". Tira os sapatos, deita na cama, levanta a blusa. Miguel pega um tesoura de brinquedo. Clarice: "Diz, isso não!" Miguel vai até a gaveta, mexe na gaveta. Clarice para Miguel: "Olha lá, você tem que me dar uma pica!' Miguel diz: "Tu és a mãe". Clarice: "Tá bem, você me dá uma pica[22]". Miguel coloca a toca cirúrgica. Marcelo aproxima-se: "Eu vinha trazer a sopa". Clarice: "Mas nos estamos brincando de hospital" Marcelo: "Mas, eu vinha trazer a sopa! No hospital tem sopa!" Clarice: "Tá bem, tá bem!"Clarice levanta-se: "Agora eu era a doutora!" Marcelo traz a sopa no carrinho, pergunta: "Esta bom senhora?". Clarice fala com Miguel: "Tu tens que tirar os sapatos!"Tem que descansar!" Miguel diz: "Está frio!". Trocam de papel. Marcelo o volta com carrinho. Clarice deita-se diz para Miguel: "Pergunta se eu tenho febre". Miguel: "Tem febre?" Pega o termômetro põe no braço de Clarice que está esticado. Clarice diz: "É aqui!" Coloca o termômetro na axila. Marcelo olha o termômetro. Clarice pergunta Marcelo e ele quer ser doutor, ele não quer. Clarice é a doutora novamente. Clarice põe a toca. Olha o termômetro. Miguel levanta-se. Marcelo traz a sopa. Miguel senta-se à mesa. Marcelo: "A sopa, Sr.?" Serve a sopa. Miguel faz que toma. Clarice e Marcelo combinam o enredo: Marcelo estava cozinhando e passava mal, desmaiava e Clarice vem atendê-lo. Marcelo vai até o armário, faz que cai no chão. Clarice vem e tenta puxa-lo pelos pés. Pede ajuda a Miguel. Marcelo diz para Miguel pegar nos seus braços e Clarice nas pernas. Eles não conseguem carregar Marcelo. Riem. Marcelo levanta-se vai até a cama. Miguel e Clarice aproximam-se. Miguel diz: "Eu sou o pai, Eu sou o pai" Marcelo diz para Clarice: "Você tem vinte e um anos, era doutora" Clarice: "Vinte e um anos?" Marcelo: "É vinte e um anos". Clarice: "Tá bem, eu era a doutora!" Fala para Miguel: "Eu estava tratando dele, você estava em casa dormindo". Miguel levanta-se vai até o armário, deita no chão e fecha os olhos (faz que dorme). Clarice cuida de Marcelo. Pede para ele tirar os sapatos. Procuram algo na gaveta. Marcelo acha um cachecol, enrola no pé. Miguel levanta-se pega o carrinho e aproxima-se dos o dois. Andam pela área. Clarice ri. Elogia a saída de Marcelo para enfaixar o pé: "Boa Marcelo!" Marcelo levanta-se e anda mancando.

[22] Injeção

Quadro 29: Conteúdo da brincadeira médico-paciente.

Se as crianças repetissem a temática sem inserir novos elementos no papel isso significaria paralisia do desenvolvimento da brincadeira. Nas cenas acima embora se repita o tema percebe-se: a troca de papéis; novas caracterizações do papel paciente (ora é uma criança, ora é uma mãe, ora alguém que quebrou o pé) e médico (a idade); mudam os problemas de saúde a serem tratados.

Essa discussão remete à questão da motivação da brincadeira de papéis. Leontiev (2012b) caracteriza a brincadeira infantil como uma atividade, cujo motivo está no próprio processo. Isto significa que a motivação está em reproduzir as relações sociais.

Ao alcançar a idade pré-escolar, a criança torna-se cada vez mais consciente do mundo humano que a cerca e sente a necessidade de agir como os adultos (LEONTIEV, 2012b). Entretanto, ainda não é possível para a criança executar as operações que ações adultas exigem. Assim, a forma que a criança encontra para resolver a tensão criada entre a necessidade de agir como os adultos e a falta de domínio das operações é através da criação da situação imaginária para interpretar papéis, a brincadeira.

Assim, o retorno à área está diretamente vinculado com a motivação para brincar: reproduzir as ações e relações do papel. Tal conclusão insere uma outra pergunta: Por que as outras crianças não frequentam a área?

As seis primeiras observações aconteceram às terças e quartas em três semanas consecutivas. Pelo fato de encontrarmos sempre as mesmas crianças brincando, realizamos um intervalo de quinze dias. Quando retornamos, os frequentadores continuavam sendo basicamente os mesmos, apenas com uma criança que ainda não tinhamos presenciado na área, Alam, e Raquel que faltava na escola nesses dias. A criança com uma frequencia mais interminente foi Marcelo. Porém, esse perdeu seu parceiro frequente de atividades, Roberto, pois foi transferido para outra escola.

Também recorremos às anotações do diário de campo na primeira etapa da coleta (inserção da pesquiadora no campo) e constatamos que basicamente as mesmas crianças frequentavam a área. O mais curioso é que as crianças mais velhas, cinco anos[23], de forma geral, não frequentam a área. A unica criança que presenciamos uma vez brincado na área foi Roberto[24].

[23] Na época da pesquisa não havia nenhuma criança com seis anos completos na turma.
[24] Cena da brincadeira tendas.

Temos como hipótese, que embora um ou outro tema novo possa surgir, a área acaba ofertando um número determinado de temas e quando se esgotam as possibilidades de se criar sobre as relações desses temas não há mais interesse das crianças de brincar lá. Assim, as crianças quando vão se aproximando dos cinco anos, vão perdendo o interesse pela área.

Se estivermos correto em nossa conjectura, isso significa que a área cria uma situação desenvolvedora para as crianças mais novas, mais do que para as mais velhas.

4.5 CONCLUSÕES

Na sala de Educação Infantil do MEM encontramos uma mediação incomparavelmente mais rica do que as observadas em escolas públicas brasileiras, permitindo aprofundar a compreensão sobre aspectos relevantes de uma mediação que possibilite o desenvolvimento da atividade guia infantil.

Em primeiro lugar destacamos a ênfase ao conhecimento científico e de atividades profissionais. As visitas de estudo semanais permitem que as crianças conheçam atividades e o conteúdo delas. A atuação da professora nessas visitas é fundamental: instiga crianças a fazerem questões, buscando explorar ao máximo o que a visita oportuniza. O conhecimento científico está presente na escola e as crianças envolvem-se em projetos que as fazem conhecer mais sobre os fenômenos da vida. Esses elementos são essenciais para o desenvolvimento **do conteúdo** ou **de como se brinca** de uma determinada temática (**do que se brinca).**

Como apontamos no estudo 01, o tempo, o espaço e os objetos são aspectos necessários para o desenvolvimento da brincadeira, ainda que não suficientes. Na sala do MEM, o espaço, tempo e os objetos estão garantidos e a forma como estes elementos estão organizados, ao nosso ver, conferem outra qualidade ao brincar.

Não se brinca *"quando dá ou quando sobra um tempo*". O brincar faz parte das atividades da escola e as crianças sabem disso. A área da dramatização é reconhecida pelo professor e pelas crianças como o espaço em que se brinca e com os materiais para que atividade ocorra.

O brincar não deve preponderar sobre as demais atividades. Por outro lado, não pode ser desconsiderado, entendido como um mero coadjuvante na educação das crianças pequenas. O tempo para o brincar deve ser equânime ao tempo das outras atividades.

A brincadeira proporciona desenvolvimento das mais importantes transformações do período, mas é incorreto "universalizar a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico" (ELKONIN, 2009, p.399). As atividades criativas, de expressão, o conhecimento de fenômenos da natureza, situações envolvendo a sociedade deste e de outros tempos, pessoas deste e de outros lugares, a apreciação estética, assim como a convivência com a cultura escrita que forma nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos têm grande importância para o desenvolvimento infantil e não devem perder espaço para a brincadeira. Na verdade, tais atividades enriquecem também a atividade guia, pois criam condições para que as crianças conheçam mais sobre o mundo.

Para essa discussão, é conveniente retomar Leontiev (2012b) quando afirma que a atividade guia não é aquela que a criança faz a maior parte do tempo, mas aquela que, por seu conteúdo e estrutura, possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos essenciais no processo de humanização que acontece na pequena infância.

Sobre os objetos um aspecto deve ser levantando: apenas em duas cenas observamos a transformação de significado de objetos, ou seja, o uso de objeto substituto[25]. Isso nos leva questionar se na área não existe um excesso de brinquedos manufaturados e objetos reais afastando as crianças do uso de objetos substitutos. Segundo Elkonin (2009) na ontogênese da brincadeira de papéis sociais o uso de substitutivos surge quando falta o objeto para complementar a ação. Assim, é necessário as crianças sentirem falta do objeto capaz de completar a ação para buscar objetos substitutos.

Parece-nos que ao se pensar sobre uma mediação promotora do desenvolvimento da brincadeira de papéis, no tocante à **com o que se brinca**, devemos pensar na apresentação de brinquedos temáticos articulada à disponibilidade de objetos substitutos.

A apresentação dos brinquedos articulada aos objetos substitutos prescinde de uma atuação mais consistente do professor em relação à brincadeira infantil: é preciso pensar sobre a quantidade de brinquedos e quais devem ser estes e a melhor forma de inserir os substitutos.

[25] Na cena em que brincam Clarice, Marcelo e Miguel de médico e paciente, Marcelo usa um cachecol como se fosse o gesso para engessar a perna e quando Rafael faz o frasco de shampoo de sanduiche.

Esta questão relaciona-se à questão do espaço **onde se brinca.** O tipo de estratégia que destina um espaço específico para o brincar, acaba criando um mecanismo de que, quem oferece os objetos é o próprio espaço, sem uma reflexão maior do que está sendo oferecido e seus impactos no desenvolvimento da brincadeira.

A heterogeneidade etária se mostrou um aspecto extramente relevante ao desenvolvimento da brincadeira de papéis e nos permitiu concluir que com **quem se brinca** é um aspecto envolvido no desenvolvimento da brincadeira de papéis, pois as crianças aprendem tanto ações e relações do papel como tarefas envolvidas quando brincam em coletivo de crianças, como por exemplo, a adoção de papéis.

Na análise fica claro como as crianças mais velhas atuam na brincadeira das mais novas possibilitando que aquelas deem saltos qualitativos importantes no desenvolvimento da brincadeira. Todavia, as mais velhas, que já atingiram certo nível de desenvolvimento, carecem do outro que possa intervir no sentido de potencializar o desenvolvimento da brincadeira.

Retomemos outro ponto de nossa análise: o fato de captarmos apenas uma cena de crianças de cinco anos brincando pode sinalizar que a área é mais atrativa para as crianças menores, mas não para as maiores. Para essas crianças faz-se necessária a criação de novas circunstâncias desenvolvedoras da brincadeira de papéis sociais. Assim, parece razoável afirmar que conforme o nível de desenvolvimento do brincar novas circunstâncias precisam ser criadas: possivelmente uma circunstância desenvolvedora para as crianças de dois e três anos não será idêntica a uma circunstância para meninos e meninas de cinco anos. Isso porque essas idades apresentam níveis de desenvolvimento distintos; manter uma mesma condição para crianças de idades diferentes ignora níveis de desenvolvimento já alcançados.

Não manter a mesma condição para crianças de idades diferentes é coerente com aquilo que explica o conceito de zona de desenvolvimento próximo: intervenções que incidam no desenvolvimento próximo são as capazes de potencializar o que está em fase amadurecimento. Intervenções aquém ou além não propiciam desenvolvimento do que está nessa zona. Assim, esse princípio valoroso para o ensino deve ser também aplicado na intervenção da brincadeira infantil pelo professor.

Um ponto fundamental da discussão é: "**Afinal, qual é o papel do professor perante a brincadeira infantil?**". Seria apenas um papel nos bastidores da brincadeira, organizando a condição? Pode o professor realizar intervenções mais diretivas? Quais seriam essas ações?

Para Elkonin (1987) o papel do professor na brincadeira não é tão claro como em outras atividades e definir esse papel não é uma questão simples: **Como pensar uma intervenção que não destrua a brincadeira, ou seja, mantenha seus elementos característicos, não a convertendo em outra atividade?**

Pensando que o eixo da prática pedagógica com o brincar deve ser a apresentação da atividade humana e da cultura para a criança pequena, toda atividade que aumente o conhecimento da criança deve ser elencada como atividade que pode potencializar o desenvolvimento da brincadeira de papéis.

Tais atividades devem fazer parte do cotidiano da escola, mas não se deve descartar planejar um passeio, uma leitura de livro que pode influir diretamente no desenvolvimento de um tema que as crianças estejam brincando. Por exemplo, se crianças brincam de escritório, planejar uma visita a um escritório para que estas possam conhecer as ações dos trabalhadores desse lugar. O mesmo pode se dizer para a leitura de livros, apresentando as ações de papéis sociais, presentes na história.

O professor pode também sugerir temas. Ao observar que os temas da brincadeira repetem-se em demasia tornando-se monótonos, propor novos temas para as crianças. A sugestão de novos temas deve sempre levar em conta que as crianças devem conhecer os papéis e achá-los interessantes. Assim alerta-se para o fato de que sugerir um tema não se trata somente da enunciação dele, mas fundamentalmente de apresentar os papéis para as crianças.

Pensamos, como possibilidade bastante interessante o professor integrar-se às brincadeiras e por vezes atuar como personagem servindo como modelo e explicitando ações de quando se brinca em um coletivo de crianças. Assim, o professor pode ser alguém com quem se brinca.

Não se descartam também as ações de bastidores do professor e a importância delas. Enumeramos algumas delas: organizar o espaço, escolher brinquedos, materiais reais e também aqueles que podem figurar como substitutos são exemplos desse tipo de ação.

Nas teses de Elkonin (1987b) sobre a intervenção na brincadeira o autor destaca: (i) escolher temas sob os quais possam se erigir a educação comunista; (ii) saturar o papel de conteúdo e que regras dele estejam ligadas as ações e não sejam apenas convencionais; (iii) cuidar na distribuição de papéis, para que as crianças possam interpretar uma variedade de papéis; (iv) cuidar para que os objetos sejam simples e na quantidade necessária.

No momento histórico em que Elkonin viveu, buscava-se a formação de atitudes coerentes com o comunismo. Assim, para ele, o professor deveria estimular temas de brincadeiras que pudessem desenvolver conteúdos convergentes com a formação do homem comunista.

Para nós, Elkonin explicita algo que outras teorias encobrem ou não discutem em sua radicalidade: na brincadeira as crianças estão assimilando regras sociais, base para a formação dos motivos morais, então é preciso que a escola e o professor façam uma escolha consciente sobre os temas e conteúdos das brincadeiras, vislumbrando que tipo de conduta busca-se formar nos alunos.

Quando tomamos como referencial de análise da Educação a Filosofia Marxista, educamos no presente com olhos no futuro, estabelecendo a necessária unidade entre presente e futuro (SUCHOLDOSKI apud SAVIANI, 2007). Com isto, queremos dizer que educamos nossos alunos tendo como perspectiva a superação do capitalismo, desenvolvendo neles, através da apropriação do conhecimento científico, das artes, da filosofia, os processos e capacidades intelectuais necessários à compreensão da atual sociedade e a interiorização de valores que contribuam no sentido de auxiliar o homem a se objetivar de forma livre e consciente. Para Vigotski (2004), na sociedade capitalista, ensina-se a agir de forma leviana, pois se ensina um valor a criança, mas concretamente a criança não pode orientar suas ações conforme o valor ensinado. Assim, apontamos como uma necessidade, discutir criticamente com as pequenas os valores proclamados e os valores praticados na sociedade capitalista.

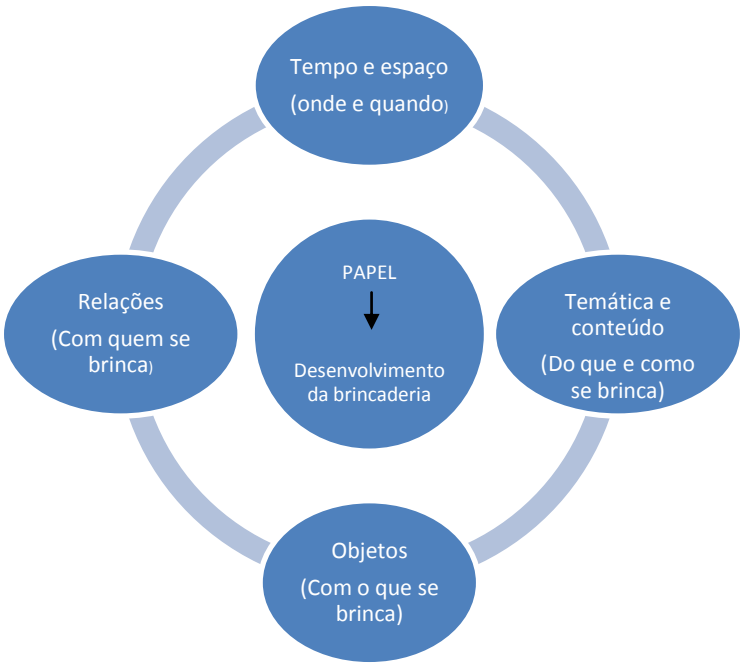
A segunda tese versa sobre a apresentação do papel, que ele seja prenhe de conteúdo através de suas ações; das ações, a criança deve extrair as regras do papel para que elas não sejam apenas convencionais. Por isso, destacamos que intervenções do professor apenas citando regras dos papéis, por exemplo, dizendo “o pai é carinhoso, o pai cuida dos filhos” são pouco frutíferas. Quando a criança interpreta o papel de forma convencional tende a expressá-lo com certa estereotipia.

Notamos que no percurso da brincadeira e, isso é visível no estudo 02, há troca de papéis entre as crianças, entretanto, é importante o professor ficar atento para notar se tal troca estabelece-se se não ocorrer incentivá-la.

Por fim, cuidar para que os objetos sejam apenas os suficientes e não carregados de detalhes supérfluos. Essa tese de Elkonin é bastante importante, pois os brinquedos por vezes seduzem pais e professores por seu colorido e dinamismo. Leontiev (2012b) denomina de pseudobrinquedos aqueles em que apenas se observa o que ele pode fazer.

Cita como exemplo o brinquedo que imita um acrobata balançando-se em uma barra horizontal; a criança observa com interesse por um tempo e depois o põe de lado. Pode-se citar mais de uma dezena de brinquedos com essas características atualmente. Esses brinquedos não são os mais interessantes para compor o acervo da escola, pois contribuem pouco com o desenrolar do brincar. Assim, pensamos que os melhores brinquedos são aqueles com as quais as crianças podem interpretar uma relação ou possam ser mediadores de relações entre os companheiros de brincadeira.

A partir da discussão feita até aqui sintetizamos aspectos de uma condição especialmente criada para o brincar. A seguir apresentamos um diagrama com os aspectos que precisam ser alvo de atuação.



A partir desses aspectos, podemos pensar ações concretas a serem desenvolvidas pelo professor. A tese formulada por nós é que as ações do professor que possibilitam o desenvolvimento da brincadeira são aquelas que incidem diretamente sobre o papel. Retomando brevemente a discussão realizada no capítulo 01, temos que existem relações centrais a serem dominadas pela criança a fim de que esta atinja novos níveis de desenvolvimento (CHAIKLIN, 2011). Assim, é razoável supor que dentro de uma condição criada, e isso é verdadeiro para outras situações de ensino, há um conjunto de ações específicas do professor, mais diretamente ligadas ao desenvolvimento da atividade, são aquelas que afetam o núcleo central da atividade. Assim, se buscamos

caracterizar a mediação que possibilita o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, temos que definir: (i) seus aspectos relevantes; (ii) ações pertinentes a esses aspectos; (iii) ações coadjuvantes e centrais.

Para discutir nossa tese, partimos para a organização de uma formação experimental com ações pertinentes aos aspectos acima no intuito de responder: **quais ações e como elas podem afetar o desenvolvimento do papel?**

5 ESTUDO 03

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL SOBRE A BRINCADERIA DE PAPÉIS SOCIAIS

5.1 Objetivos

O objetivo do presente estudo é verificar quais ações e intervenções promovem o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais. Definimos *ações* como atos relacionados à criação da condição para brincar, por exemplo, escolher os objetos para a brincadeira, organizar o cenário e *intervenções* como formas mais diretas de influir no conteúdo ou na temática da brincadeira, como, por exemplo, sugerir papéis ou questionar sobre valores relacionados aos papéis quando as crianças brincam.

Trabalhamos com a ideia de que uma condição especialmente criada para a brincadeira de papéis sociais deve levar em conta os seguintes aspectos: **tempo e espaço (onde e quando se brinca), os objetos (com o que se brinca), relacional (com quem se brinca) e temática e conteúdo da brincadeira (de que e como se brinca).**

Dirigimos um experimento, no qual as ações do pesquisador são pertinentes aos aspectos mencionados. Fundamentando-nos nos estudos 01 e 02 e de acordo com o referencial teórico da pesquisa, elaborou-se a tese de que ações promotoras do desenvolvimento do brincar são aquelas que incidem sobre o papel. Assim, buscamos verificar quais as ações e intervenções são capazes de impulsionar o desenvolvimento da brincadeira e se as ações e relações relacionadas aos aspectos acima incidem da mesma forma sobre o papel.

5.2 Procedimentos

5.2.1 O experimento didático.

5.2.1.1 Local, participantes e metodologia de registro

O experimento foi realizado em uma sala de etapa II, com 17 crianças de cinco anos a cinco anos e seis meses de uma escola pública de Educação Infantil, localizada

em uma cidade de médio porte do centro-oeste paulista e contou com 15 sessões de brincadeira.

Buscamos realizar as sessões na brinquedoteca, porém esse espaço não se mostrou apropriado, pois a grande quantidade de brinquedos produzia um efeito dispersivo e as crianças punham-se a manipular brinquedos e desenvolver com eles atividades paralelas.

Para a situação que buscávamos produzir era preciso que as crianças se engajassem em relações e a diminuição desse tipo de ação manipulativa dos brinquedos. Dessa forma, as sessões na brinquedoteca foram descartadas e as sessões foram realizadas na sala da turma.

Utilizamos duas técnicas de registro dos dados: a filmagem e notas em diário de campo. Em relação às filmagens, nas diferentes sessões, a filmadora foi posicionada diferentemente. Por exemplo, nas primeiras sessões, as ações voltaram-se para a apresentação de brinquedos. A Pesquisadora os apresentou em caixas em farta oferta e variedade temática. Nesse dia, a câmera foi posicionada de forma a captar todo o espaço da sala, onde as crianças brincavam.

Na sessão que ocorreu logo após a visita a uma oficina de conserto de elétricos e eletrônicos, a filmadora foi direcionada para o espaço onde crianças brincavam dessa temática, pois o objetivo central do encontro foi conhecer como a visita impactou a forma das crianças interpretarem os papéis pertinentes ao tema.

No decorrer dos encontros, a pesquisadora realizava notas rápidas em um diário de campo. Ao fim do encontro a mesma elaborava uma ata descritiva, utilizando as notas rápidas, para ter uma memória mais organizada dos acontecimentos da sessão.

5.2.1.2 Planejamento do experimento

Tendo como princípio que a formação experimental deveria ser capaz de demonstrar a transição de um nível para outro da brincadeira de papéis sociais[26], escolhemos uma sala em que o desenvolvimento individual da brincadeira pareceu-nos mais uniforme entre as crianças, pois assim as transformações seriam mais contundentes e também mais visíveis aos nossos olhos. Essa sala foi escolhida após quatro sessões de observações nas duas salas de etapa II existentes na escola no período da manhã.

[26] Vide quadro dos níveis de desenvolvimento da brincadeira no capítulo 2.

As características gerais da forma dessas crianças brincarem indicavam estarem marcadamente no primeiro nível de desenvolvimento da brincadeira, – com ações repetitivas, monótonas e desarticuladas e relações com o companheiro mediadas por objetos -, com algumas crianças apresentando traços do segundo nível, como buscar relações com o companheiro de brincadeira em forma mais parecida com as relações reais.

Ressalte-se que aqui se fala de um nível de desenvolvimento da brincadeira apreendido por meio da observação do brincar das crianças, mediante a disponibilização dos brinquedos, sem ações ou intervenções mais elaboradas em relação à condição em que as crianças brincavam. Sabemos que essas poderiam apresentar traços mais desenvolvidos a depender da condição criada. Mas, nesse momento, procurávamos o nível de desenvolvimento real da brincadeira.

O experimento propriamente dito foi iniciado com ações relativas aos objetos, disponibilizando brinquedos em farta quantidade e temas diversificados e, em seguida, poucos brinquedos de uma única temática.

Em seguida, experimentamos formas mais elaboradas de propostas de temas com ações e intervenções mais diretivas do experimentador. Criamos uma circunstância com brinquedos temáticos, objetos reais e substitutos, organizados em distintos espaços na sala e cenários que induziam o tema *família e oficina*.

Nessa primeira etapa, pensamos que as ações da experimentadora deveriam realizar-se com temas e conteúdos com os quais as crianças comumente brincavam, no caso, *família*, tema mais frequente nas brincadeiras nas escolas, e *oficina*, pois observamos os meninos dessa sala brincando com as ferramentas de brinquedo com muito interesse.

Procedemos dessa forma, nesse primeiro momento, pois era importante as crianças estarem envolvidas na atividade para o sucesso do experimento, mesmo que os temas pudessem refletir uma divisão sexista. No decorrer dos encontros, essa divisão sexista transformou-se: meninas brincam na oficina e meninos brincam de família.

Novos temas sempre surgiam, ora propostos pela pesquisadora, ora pelas crianças. Para cada novo tema, era construído um cenário específico, que coexistia e se relacionava com os outros. Por exemplo, as crianças do cenário *casa* levavam para a oficina equipamentos para serem consertados e, por sua vez, os trabalhadores da oficina comiam na lanchonete.

Ao final, oito cenários diferentes foram construídos: casa, oficina, carro de lanches, lanchonete, horta, escola e salão de beleza, sendo os mais frequentes *casa* e *oficina*.

A partir dessa condição, já em outro patamar de organização, realizamos as demais ações e intervenções: inserção dos brinquedos no cenário, leitura dos livros, visitas de estudo e propor-se como personagem da brincadeira.

O planejamento das ações e intervenções destacou quais delas e com qual dimensão, de uma condição especialmente criada para a brincadeira, elas se relacionavam.

PLANEJAMENTO – Ações e Intervenções	
DIMENSÃO	**AÇÕES E INTERVENÇÕES**
Onde se brinca.[27] Organização do espaço onda se brinca	– Preparação dos cenários da brincadeira;
Com o que se brinca Organização e apresentação dos objetos (brinquedos temáticos e objetos que possam atuar com substitutivos)	– Escolha e apresentação dos brinquedos e objetos temáticos e; retirada gradual dos brinquedos; – Escolha e apresentação de objetos que possam atuar como substitutos.
Do que e como se brinca: Apresentação das esferas da atividade humana e das relações entre as pessoas.	– Preparar e coordenar visitas de estudo; – Leituras de livros que apresentem as ações e relações humanas;
Com quem se brinca	– A pesquisadora se propõe como personagem da brincadeira.

Quadro 30: Planejamento das ações do experimento.

Todos os encontros com as crianças seguiram a seguinte pauta: (i) roda de conversa com as crianças; (ii) construção dos cenários e brincadeira; (iii) roda de conversa final.

Da pauta acima, a atividade mais prejudicada foi a roda de conversa final, pois sendo logo após a brincadeira, os brinquedos tinham que ser guardados e desmontados os cenários, tarefas que por vezes se estenderam, reduzindo o tempo para a conversa final.

Para a análise, esse problema não trouxe prejuízos, uma vez que, buscando o impacto das ações da pesquisadora, contaram essencialmente os acontecimentos da

[27] Como discutiremos nas conclusões desse estudo, não fomos capazes de trabalhar com a dimensão *tempo*.

brincadeira. Assim, os fatos com maior valor para a pesquisa concentraram-se no segundo momento da sessão.

Algumas dificuldades surgiram em realizar a formação experimental na escola. No dia-a-dia escolar são muitos os eventos sob os quais o experimentador não tem nenhum controle. Fato compreensível, sendo pessoa estranha às relações cotidianas da escola.

Por exemplo, o ideal seria termos trabalhado com um número menor de crianças, no máximo dez, o que melhoraria muito a captação dos dados e a observação de detalhes para análise. Para trabalhar com esse número de crianças seria preciso retirá-las da sala e levá-las para outro espaço, no caso a brinquedoteca, pois a escola não dispunha de outro espaço capaz de abrigar o experimento. Como já foi dito, a brinquedoteca não apresentou as condições necessárias, e, por isso, optamos por trabalhar com um número maior de crianças em um ambiente que possibilitasse maior controle das condições. Para superar esse fator, a cada sessão estabelecíamos qual o objetivo a verificar no dia e a atenção era fixada em determinados acontecimentos. Por isso a escolha da forma citada acima de manipular a filmagem.

Outro acontecimento sobre o qual não houve o controle desejado foi a presença das crianças. Algumas crianças faltaram muito, participando apenas de dois ou três encontros. Como o experimento foi realizado no primeiro semestre, nos dias muitos frios (dois encontros) contamos com a participação de apenas seis crianças. Por isso, a seleção das cenas para análise utilizou como um dos critérios a preferência por aquelas nas quais participaram as crianças mais assíduas, pois conhecíamos melhor seu percurso dentro do grupo.

Mesmo tendo claro que um experimento é sempre uma situação artificial, realizá-la na escola foi uma opção, pois havia também interesse numa maior aproximação com a realidade das escolas públicas de Educação Infantil. Entretanto, essa escolha gerou algumas dificuldades, não intransponíveis, mas que exigiram a tomada de novas decisões ao longo da pesquisa.

5.2.1.3 Organização da Análise

Tomando como unidade de análise o papel, recorremos a como as crianças interpretam o papel, mediante as ações da pesquisadora. Assim, aquilo que a criança

produz é um dado extremamente significativo, pois carrega consigo a qualidade da mediação traduzida em conjunto de ações e intervenções.

Traçamos o seguinte caminho para a análise: (i) descrever as ações e intervenções da pesquisadora; (ii) identificar a conduta da criança; (iii) voltar às ações e intervenções, discutindo seus problemas e como poderiam ser aperfeiçoadas.

Para a análise, montamos uma forma de operar com os dados inspirada em Moura (2004) e Nascimento (2010): a construção de *episódios* a destacar as ações e intervenções da pesquisadora articuladas a *cenas***,** constituídas de formas de expressão e atuação das crianças nos encontros.

Para Moura (2004):

> Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenas* que podem revelar uma interdependência entre elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares (MOURA, 2004, p.276, grifos do autor).

Assim, Moura (2004) esclarece que uma atitude de um participante pode não ter nenhum impacto de imediato na ação dos companheiros, mas, em outro momento, pode apresentar seu valor. Da mesma forma, as ações e intervenções do pesquisador no experimento podem parecer inócuas de imediato, para em seguida ganhar significado.

Nascimento (2010b) trabalhou com o desenvolvimento do pensamento estético-artístico e, para a autora, por meio dos episódios é possível apreender processos de desenvolvimento que se dão em uma situação de ensino e aprendizagem.

Conforme os autores citados, os episódios são uma forma de organização dos dados oportuna para este estudo, já que pretendemos captar o desenvolvimento da atividade mediante a criação de condições especiais.

Inspirado em Nascimento (2010b), o quadro abaixo, apresenta a estrutura dos episódios formulados.

ELEMENTOS DO EPISÓDIO	DESCRIÇÃO
TÍTULO	Sintetiza o tema geral a ser discutido
AÇÕES E INTERVENÇÕES	Descreve as ações e intervenções da pesquisadora
CENAS	Representam momentos particulares em que as relações são estabelecidas através da análise.

CONTEXTO		Apresenta a descrição geral do contexto da cena e informações adicionais, com destaque para a ação e seu impacto na brincadeira.
PARTICIPANTES	**PESQUISADORA**	Faz o papel de educador, é identificada como pesquisadora.
	CRIANÇAS	Os nomes são fictícios.

Quadro 31: Estrutura dos episódios.

Falta explicar qual o tratamento dado ao material videografado a fim de extrair as cenas para os episódios. Trabalhamos com uma técnica recomendada pela videografia, definida por Meira (1994) como registro em vídeo das atividades humanas, recomendada como poderosa metodologia para o estudo de processos psíquicos.

Seguimos três passos dos propostos por Meira (1994) para a organização do material videografado. Em primeiro lugar, foram assistidas por completo e sem interrupções as filmagens, realizando anotações preliminares sobre os eventos associados ao problema da pesquisa. Em segundo, um índice a permitir um acesso rápido aos eventos mais importantes para a análise foi elaborado, para em seguida transcrevermos os eventos selecionados como os mais significativos para análise.

Assim, foi a partir desse material, extraído das filmagens, que se construíram as cenas e foram montados os episódios.

5. 3. Análise

5.3.1. Onde se brinca: a organização espacial dos temas da brincadeira.

Começamos este tópico com a apresentação do episódio construído para análise de ações relativas ao espaço onde se brinca.

TÍTULO: A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA BRINCADEIRA: A CRIAÇÃO DOS CENÁRIOS.
AÇÕES: A Pesquisadora organiza o cenário da brincadeira sozinha e depois com a ajuda das crianças.
Cena 01 (sessão - 04) **Contexto**: Quando crianças entram na sala, os cenários para a brincadeira já estão montados. No centro da sala, a pesquisadora amarrou dois barbantes paralelos e sob os barbantes um tecido tipo TNT. No canto direito, foram dispostas carteiras fazendo parecer um balcão. Esse espaço foi destinado à oficina. Crianças entram na sala e ficam surpresas. Exclamam: "Nossa!". Riem, pulam, correm. Muita euforia. Carol aponta o cenário da casa e pergunta para a Pesquisadora: "O que é isso?" Pesquisadora: "É a casa!". Carol: "Aaah!!". Pesquisadora explica os cenários da brincadeira: "Hoje vamos brincar de casa e

oficina". Aqui é a casa e lá é a oficina. Crianças dividem-se. Jorge, Lucas, Luis vão para oficina. Lucia, Luisa, Carmem, Joana, Flor Clara, Maria, Adrian, Rosa e João vão para a casa. Crianças tiram os brinquedos das caixas.

Cena 02 (sessão – 04)

Contexto: Muitas crianças na casa. Elas manipulam os brinquedos, brigam pelos brinquedos. Maria sai da casa e anda pela sala.

Pesquisadora: "Acho que precisamos de mais uma casa, eu vou arrumar minha casa, quem quer morar comigo?" Crianças (falam juntas): "Eu, eu, eu". Jorge: "É". Maria: "Essa casa tá cheia!". Do lado da primeira casa, Pesquisadora coloca cadeiras uma ao lado da outra: "Esse é o sofá", e pede para Maria: "Maria, vai na outra casa e pede umas almofadas para a gente por no nosso sofá" Maria vai até a outra casa. (...) Pesquisadora coloca três mesas uma ao lado da outra, diz: "Aqui é o fogão e a pia, falta uma geladeira, eu vou buscar uma geladeira!" Jorge: "Ela vai pegar uma geladeira!?**"** Lucas: "Nooossa, uma geladeira!" Pesquisadora sai da sala e volta com uma caixa de papelão retangular grande. Crianças ficam eufóricas e se aglomeram em torno da geladeira: Lucia: "Eu quero a geladeira!" Lucas: "Eu quero consertar a geladeira!". Flávio entra na caixa e não quer sair. Pesquisadora pede para que saia, explica que é a geladeira da casa, que é para todos brincarem, pede a mão dele, ele dá a mão, Pesquisadora ajuda-o a sair da caixa. Levam a geladeira para a casa. Maria e Clara ficam na casa.

Cena 03 (sessão – 05)

Contexto: Pesquisadora organizou apenas uma *casa*, como no contexto da cena 01 (sessão 04).

Maria para a Pesquisadora: "Eu vou fazer outra casa". Pesquisadora: "Tá bom!". Lucia a acompanha. Maria: "Aqui é a sala, tá?" Lucia: "u vou fazer a cozinha!". Monta a cozinha do outro lado da sala, perto da lousa. Maria monta a sala, olha e diz: "Agora vou deitar um pouquinho no sofá!".

Cena 04 (sessão – 05)

Contexto: Lucia, Luisa e Carmem estão brincando na casa 01.

Luisa organiza panelas e brinquedos de cozinha. Luisa a ajuda. Carmem está no fundo casa com panelas e colheres de brinquedo, faz como se estivesse cozinhando.

Cena 05 (sessão – 05)

Contexto: Apenas uma casa foi montada para a sessão. Meninas construíram a outra casa. Pesquisadora propõe a Lucas que construam a oficina.

Pesquisadora para Lucas: "Vamos montar a oficina? Aqui é a porta, tá bom?" Pesquisadora prende com fita adesiva folha de papel escrito *oficina* e com figuras de eletrodomésticos. Lucas: "Aqui é o lugar de fazer os consertos".

Cena 06 (sessão 05)

Contexto: Jorge e Fábio vão para a oficina. Pedem materiais para confeccionar o cenário.

Jorge para a Pesquisadora: "Eu queria um papel e uma caneta para escrever os preços" Pesquisadora: "Os preços dos consertos?" Jorge: "É". Pesquisadora dá uma cartolina e canetas para Jorge. O menino leva para a oficina, dá para Fábio. Conversam. Fábio escreve na folha. Traz para a Pesquisadora: "Olha os preços, me ajuda a colar?" Pesquisadora: "Onde?" Fabio: "Ali!" aponta para a mesa da professora que está do lado da oficina.

Cena 07 (sessão 07)

Contexto: Pesquisadora dá atenção para várias solicitações das crianças para brinquedos. Um grupo de

meninos arruma a oficina, outro grupo de crianças está na casa.

Lucas diz sobre a oficina para Pesquisadora: "Lá, já tá tudo arrumadinho!".

Cena 08 (sessão 07)

Contextos: Há dois cenários montados: a casa e a oficina. Crianças brincam aproximadamente há cerca de vinte minutos.

João para a Pesquisadora: "Eu quero montar um restaurante para vender comida" Pesquisadora: "Tá, monta. Pede panelas e pratos para as meninas e pode ser ali, com aquelas mesas" Miguel: "Não, não, vai ser um carro de lanches!" Pesquisadora: "Legal!". João coloca mesas uma ao lado da outra, forra com um tecido. Vai até a casa, onde meninas brincam e pede panelas, copos e talheres. Leva para o restaurante, organiza os brinquedos em cima da mesa.

Cena 09 (sessão 14)

Contexto: Início da sessão, crianças escolhem brinquedos e organizam cenários.

Pedro: "Quem quer brincar de casinha comigo?" Jorge: "Eu". Pedro: "Nós somos dois amigos que moram juntos". Jorge: "É!!". Vão para o espaço atrás do rack da televisão. Jorge: "Aí é seu quarto, aqui é o meu". Meninos separam os dois quartos com almofadas no chão. Jorge pede para a Pesquisadora puxar o rack de forma que fique um espaço entre o rack e a parede, Pesquisadora pergunta: "Pra quê?": "Aqui vai ser a cozinha".

Para o teatro, o cenário é "[...] o conjunto de elementos decorativos que enquadram a ação e que se relacionam diretamente com os fatos em representação." (TEIXEIRA, 2005, p. 63). Assim, todos os objetos que compõem o espaço cênico têm a finalidade de caracterizar os personagens.

Como na brincadeira de papéis sociais o centro está na interpretação de papéis, criar ambientes que auxiliam a criança a caracterizar o papel é importante.

Podemos considerar o teatro uma atividade imaginativa tal como a brincadeira de papéis. Entretanto, essas duas atividades possuem diferenças. A essência do teatro é conceber um espetáculo com padrão estético em que se comunica algo; o alvo é o espectador. Na brincadeira, a dramatização é feita pelas crianças para as próprias crianças, não tendo como objetivo comunicar conteúdos a espectadores. Se há comunicação de conteúdos é entre as próprias crianças.

Leontiev (2012b), ao discutir a significação cognitiva da brincadeira na idade pré-escolar considera ser a diferença típica entre a dramatização real, ou seja, artística, e a atividade-guia infantil o fato de a criança representar sempre o geral, os traços mais típicos das atividades humanas, e não as características individuais de uma pessoa[28].

[28] Note-se: quando Elkonin (1987) escreve que, na brincadeira, essencialmente, a criança representa traços individuais, segue explicando que da individualização dá-se o processo de generalizar uma conduta que se demonstra na interpretação das relações mais típicas do papel.

A função do cenário na brincadeira é auxiliar a criança a compor a situação imaginária para representar papéis. Esse elemento, que se refere ao espaço onde se brinca, parece essencial, levando em conta características do desenvolvimento dessa faixa etária. Os processos envolvidos na brincadeira de papéis sociais ainda se caracterizam como uma forma empírica de se relacionar com a realidade, com destaque para a percepção. A criança na idade pré-escolar ainda mantém forte dependência em relação àquilo que o ambiente sugere. A imaginação também é bastante ligada aos processos perceptivos, por isso, precisa de apoio externo, ou seja, um ambiente organizado para que os processos da imaginação possam tomar forma e se organizar.

Por outro lado, se a criança pequena ainda precisa de um considerável apoio do ambiente externo, na brincadeira, pela primeira vez, por meio da criação de uma situação imaginária para a interpretação de papéis, ela controla sua conduta. O controle da conduta, segundo a discussão realizada por Vigotski, concretiza-se via controle consciente das funções psíquicas superiores, o que confere liberdade ao agir humano, pois tal controle corresponde à possibilidade de superar a conduta controlada por estímulos ambientais.

Assim, em tensão contraditória na brincadeira, ao mesmo tempo em que a criança ainda é bastante presa ao que o ambiente apresenta, determinando a atuação dos processos psíquicos, via situação imaginária, criam-se elementos para o controle gradual dos processos.

Isso é uma conquista do desenvolvimento que tem seus patamares estabelecidos com a brincadeira infantil. Assim, se não está desenvolvida nos níveis iniciais, é preciso criar condições que ofereçam apoio a esse desenvolvimento.

Estudos demonstram que a condição espacial criada para o brincar influencia na forma como se brinca. Smith (citado em Sager, Sperb, Roazzi e Martins, 2003) observou que, no caso da condição em que crianças brincam em um espaço como uma casinha de brinquedo, há o aumento do brincar cooperativo, no qual as crianças se relacionam umas com as outras. No caso da condição em que apenas são colocados à disposição brinquedos, observou-se alto índice de brincar solitário e paralelo. Nessa situação, as crianças até parecem compartilhar da mesma situação imaginária, porém desempenham ações paralelas sem comunicação com o companheiro[29].

A condição de casinha de brinquedo, no que diz respeito à organização do espaço, apresenta muita similaridade com a estratégia de *cantos* para brincar, bastante

[29] Também observamos esse fato em nosso estudo, analisado no item com o quê se brinca.

utilizada na educação infantil. Uma característica interessante dessa estratégia é que as relações entre as crianças aumentam, e pesquisadores ressaltam (Sager e Sperb, 2003) que esses espaços conferem certa privacidade para o desenvolvimento da situação imaginária, o que parece ser apreciado pelas crianças. Por outro lado, acaba sugerindo sempre as mesmas temáticas, interferindo na motivação para o brincar, na medida que se esgotam as relações que podem ser desenvolvidas em uma temática e outras não são apresentadas.

No estudo 01, verificamos que temas sugeridos pelas crianças surgiram em condições mais livres, embora, por vezes, não se desenvolvessem por conta de outros fatores característicos da mediação. No estudo 02, a área de dramatização que sugeria diretamente o tema *família*, parecia bastante atrativa para as crianças mais novas, mas não para as mais velhas, pois mesmo com o aparecimento de novos temas, o fato do espaço onde se brinca sugerir sempre o mesmo tema criava mecanismos para a repetição temática.

Na concepção da estratégia de *cantos* reside a ideia de limitar a brincadeira a um espaço e a determinadas temáticas. Em geral, o *canto* ocupa um lugar fixo na sala e há pouca intervenção do professor. Por outro lado, apenas disponibilizar brinquedos, embora oportunize temáticas propostas pelas crianças, como vimos no estudo 01, faz com que muitas crianças se dispersem e atuem de forma paralela às companheiras.

Pensamos em uma forma de organização do espaço que pudesse atender à dinâmica da sugestão de temas pelas crianças e/ou pelo professor, e que esse espaço, ao mesmo tempo, oferecesse certa privacidade para o desenvolvimento da situação imaginária, sem que isso significasse isolamento. Afinal, a ideia inclui haver interação entre os temas, pois tal fato amplia a situação imaginária: quem brinca na casa, pode precisar levar algo ao conserto e depois comer no restaurante.

As ideias que nortearam a construção do cenário são as mesmas sugeridas por Elkonin (1987b) para os brinquedos. Assim, o cenário deveria ser simples, apenas com os elementos necessários para caracterizá-lo. Além disso, dever-se-ia ao máximo usar os objetos e os móveis da própria escola e, no caso de utilizar outros materiais, eles deveriam ser facilmente identificados pelas crianças.

Assim, por exemplo, para o cenário *casa*, a Pesquisadora amarrou dois barbantes paralelos de um lado a outro da sala e jogou por cima um tecido tipo TNT. Para compor esse cenário, trouxe objetos reais como: almofadas, tecidos, cesto de lixo, vasos para flores. Acredita-se que a simplicidade na criação dos cenários foi um dos elementos que

possibilitou às crianças criarem cenários conforme temáticas de seu interesse, como na cena 08, em que João decide fazer um carro para vender lanches, e na cena 03, quando Maria resolve construir mais uma casa.

As necessidades que motivam a brincadeira, interpretar papéis sociais, impõe a construção da situação imaginária: é possível realizar as ações lúdicas de um papel somente dentro de uma situação imaginária. Assim, por exemplo, ser mãe só é possível dentro da criação de uma situação em que se faz de conta que se é a mãe e atua-se como uma, realizando as ações dela no interior de um enredo, como fazer o almoço, depois levar o filho para escola, trabalhar e depois buscar o filho.

Assim, o cenário foi pensado como um apoio para a situação imaginária. A importância disso parece estar na seguinte hipótese: ao apoiar a situação imaginária, esta se mantém com mais força, criando condição necessária para que a criança desenvolva um enredo. Sem apoio para a situação imaginária na brincadeira, na escola de Educação Infantil, a criança pode mudar constantemente a temática da brincadeira, mas sem, como diz Elkonin (2009), aproveitar as possibilidades de criação que a situação imaginária oferece. Foi notada a necessidade desse apoio para a situação imaginária na cena 08, quando João comunica para a Pesquisadora: "Eu quero montar um restaurante para vender comida", ou seja, para vender comida e interpretar todas as relações dessa atividade, ele precisa de um apoio concreto para a situação imaginária, o cenário.

Havia a pretensão de que as crianças tomassem parte na construção dos cenários, como parte da tarefa de brincar. E elas participaram. Como, por exemplo, na cena 06, em que Jorge pede para a Pesquisadora um papel e caneta para poder escrever um cartaz com os preços da oficina. Na cena 07, após Lucas organizar o cenário da oficina junto com os colegas, comunica a Pesquisadora: "Lá já está tudo arrumadinho". A frase do garoto parece significar: está pronta a organização necessária para brincar, apontando para uma nova forma de organizar a atividade, que surge para a criança de forma mais estruturada.

No estudo 01, em algumas observações, a forma como era feita a proposta de brincar para as crianças, trazendo um balde de brinquedos e derrubando-o no meio da sala, provocava uma algazarra generalizada: as crianças brigavam pelos brinquedos, depois os jogavam para o alto, jogavam-nos nos colegas, corriam pela sala, propunham temas de brincadeiras, mas não os desenvolviam.

Em resumo, não existia a preocupação de criar uma condição estruturante para a situação imaginária. Nota-se que, quando se cria uma condição, as crianças rapidamente tomam essa consciência, como revela a fala de Lucas citada acima.

No decorrer dos encontros, as crianças ficam cada vez mais independentes em relação à construção do cenário, como, por exemplo, na cena 09, em que os meninos solicitam a ajuda da pesquisadora apenas para empurrar o rack, que era muito pesado para eles. Interessa destacar que, nesta cena, os meninos constroem uma casa conforme a situação imaginária criada por eles: são dois amigos que moram juntos, assim, é preciso existir dois quartos.

O cenário amplia-se na medida em que se amplia a situação imaginária. A casa de Jorge e Pedro tem quartos, sala e cozinha diferente dos primeiros encontros, em que a casa se limitava à cozinha ou não existia uma diferenciação clara entre os espaços. O cenário que funciona como apoio para a situação imaginária, quando esta se amplia, provoca modificações na sua construção, que precisa ser mais coerente com ela.

Assim, a criança é capaz de modificar o ambiente para que seja mais próximo daquilo que quer interpretar: atua modificando o empírico, conforme uma representação imaginada, mesmo que essa representação imaginada ainda esteja muito presa à memória, no caso, à memória que se tem de uma casa.

Se o cenário apoia a construção da situação imaginária no sentido de estabelecer a interpretação de papéis coloca-se como uma importante discussão.

Na cena 03, Maria descansa no sofá de sua casa. Ela é a dona da casa e atua como tal: ela se deita em seu sofá para descansar. O cenário cria uma condição que sugere uma atuação e isso é importante.

Entretanto, o cenário não é capaz de atuar no sentido de trazer novos elementos para a interpretação do papel: a estratégia é capaz de sugerir ações para o papel, mas aquelas que as crianças já conhecem ou muito diretamente ligadas ao cenário.

Retomando a tese aqui defendida, de que as ações que produzem o desenvolvimento da brincadeira incidem sobre o papel, temos que o cenário pode constituir-se como recurso interessante no que diz respeito ao espaço *onde se brinca*, no sentido de sugerir temas e dar apoio à situação imaginária. No entanto, o cenário sozinho não age como motor do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

5. 3.2 Com o que se brinca: escolha e apresentação dos objetos

Embora não seja o alvo específico desta análise, um breve relato sobre os conflitos gerados na apresentação e distribuição dos brinquedos parece-nos relevante. Isso porque conflitos desse tipo são os que muitas vezes desanimam o professor a criar condições para o brincar.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que enfrentar conflitos e mediá-los faz parte da atuação com crianças. Na brincadeira de papéis sociais, por ser atividade coletiva em que se negociam brinquedos, significados lúdicos de objetos, papéis e enredo, é comum que os conflitos surjam. E tais conflitos expressam elementos referentes à educação das crianças em nossa sociedade.

A apresentação e divisão dos brinquedos era um momento em que emergiam muitos conflitos pela sua posse. Principalmente no cenário da *oficina* e entre meninos a disputa pelos brinquedos resultava em conflito, incluindo ameaças e agressão física.

Essa constatação corrobora os achados de Saber e Sperb (1998) de que meninos conflitam mais pelos brinquedos do que meninas. Johnston e Ogawa (1992) observaram que, nas situações de conflito, meninas tendem a argumentar mais do que meninos, esforçando-se mais para manter as interações.

Tal constatação nos remete às questões de gênero, de como meninos e meninas são educados em nossa sociedade. Segundo a autora estadunidense Gilligan (1982), pesquisadora das questões relativas ao desenvolvimento moral, a formação moral feminina em nossa sociedade está voltada para o cuidado e preocupação com outros, o que a faz afirmar que, diferente dos homens, a moral feminina é uma moral do cuidado. Por isso, mulheres tendem a preservar as relações e sentem mais culpa quando as interações falham.

Em nossa sociedade, valores associados aos gêneros, que de nenhum modo são excludentes, são apresentados para as crianças como opostos: a mulher deve ser cuidadora, sem poder ser agressiva, o homem deve ser agressivo, sem ser cuidador. A raiz dessa oposição está na divisão social do trabalho da sociedade capitalista, que reserva espaços diferentes de atuação para homens e mulheres como parte dos esforços para melhor explorar o trabalho.

Um dos elementos geradores de conflitos, no que diz respeito aos brinquedos, parece ser sua quantidade. Smith e Connolly (1998, citado por SABER e SPERB) verificaram mais conflitos quando a quantidade de brinquedos é menor.

No quarta sessão, a despeito de termos levado uma quantidade razoável de brinquedos,[30] os conflitos foram tantos, que, para a sessão seguinte, a Pesquisadora decidiu levar mais brinquedos. Nesse encontro, o brinquedo imitação de serrote tornou-se muito atrativo, pelo fato de as crianças conseguirem cortar com ele o papelão das caixas, que figuraram como eletrodomésticos para conserto. Esse foi o grande alvo da discórdia entre os meninos.

Assim, dentre as ferramentas levadas a mais no encontro seguinte havia serrotes. Essa decisão de levar mais brinquedos não diminuiu os conflitos, pelo contrário, com mais serrotes, aconteceram mais brigas, pois eram mais objetos a serem disputados.

Quando Jorge aparece com o serrote na mão e vários brinquedos escondidos debaixo da blusa, ficou claro que a quantidade de brinquedos era um aspecto secundário: o foco da intervenção, no tocante a esse aspecto, deveria ser as relações.

Pode-se argumentar que a problemática da divisão de brinquedos explica-se por uma característica peculiar dessa fase do desenvolvimento, qual seja, o egocentrismo infantil. Nesse quesito é importante a reflexão de Zaporózhets (1987, p.246-247):

> [...] na ausência de uma educação moral orientada, se as pessoas preocupam-se apenas em satisfazer todas as necessidades do pequeno, sem acostumá-lo, desde os primeiros anos de vida, a obrigações muito simples, a observar as mais sensíveis normas morais, surge inevitavelmente um egoísmo ingênuo, reiteradamente descrito na literatura infantil e que ameaça se converter posteriormente em um egoísmo muito menos ingênuo e muito mais perigoso no adulto. Por que o egoísmo da criança não é uma particularidade inevitável da idade, mas representa em grande medida o resultado de defeitos educativos, a consequência da pobreza e da limitação da experiência social da criança (ZAPORÓZHETS, 1987, p.246-247, tradução nossa).

Tornou-se evidente que havia ali um problema resultante da pobreza da experiência social daquelas crianças, que em nenhum espaço vivenciavam formas coletivas de organização, nas quais a colaboração mútua e delas com os adultos fossem guiadas por interesses em comum.

Da mesma forma que Iza e Mello (2009)[31], constatamos professoras lutando incansavelmente para manter as crianças quietas e caladas para realizarem atividades,

[30] Levou-se uma quantidade de brinquedos relativos à oficina e à família, em média, de dois para cada criança.
[31] A constatação das autoras refere-se às professoras de crianças de zero à três anos.

todas da mesma maneira. A ênfase da escola de Educação Infantil para manter as crianças quietas, sentadas e caladas parece ser maior do que a preocupação com o desenvolvimento das relações pessoais e o conhecimento do mundo.

Essa forma de organizar o trabalho educativo impede o reconhecimento da coletividade, o conhecimento das necessidades dos outros, o diálogo e a construção do respeito mútuo. A seriedade dessa questão está no fato dessa pobreza na vivência das relações sociais impactar diretamente na constituição da personalidade das crianças. Isso não parece ser claro para os educadores.

Sendo o brincar atividade eminentemente coletiva, em que estão em jogo negociações e o compartilhamento de decisões sobre os brinquedos e papéis, se as crianças não vivenciam, em outras esferas da vida, relações sociais organizadas sobre o princípio da participação e do respeito mútuo, na brincadeira também não o será.

Para lidar com os conflitos, a estratégia adotada foi a de enfatizar, a partir de discussões em grupo, as relações e as atitudes para com os colegas. Assim, fizemos a construção das regras do grupo e, em toda sessão, nas rodas de conversa, a Pesquisadora discutia com as crianças os acontecimentos grupais do dia e a necessidade de atualização das regras do grupo. Outra atitude considerada estratégica foi a mediação *face-a-face* na resolução dos conflitos, ação constante que, no decorrer dos encontros, foi uma das mais profícuas.

Os conflitos não foram eliminados, nem era esse o objetivo. Houve uma diminuição gradual das formas de resolução de conflito em que as crianças se agrediam. Nossa atuação permitiu que a atividade alvo do encontro pudesse se desenvolver: a possibilidade de todos brincarem sem ofensas e sem maltratar os companheiros.

A discussão feita até aqui é uma introdução para este item, pois este trabalho considera importante relatar, de forma breve, questões que, embora não diretamente relacionadas com a comprovação de nossa tese, surgiram no decorrer de nossa relação com as crianças e que não se desprendem da discussão sobre condições pedagógicas criadas para a brincadeira.

Segue-se, agora, a análise dos episódios. Inicia-se com a tentativa de definição sobre o que é esse objeto chamado *brinquedo***.**

O surgimento histórico do brinquedo diz muito sobre ele. Para Elkonin (2009), o surgimento do brinquedo relaciona-se com o grau de complexidade dos instrumentos de trabalho. Nas sociedades em que as crianças viviam mais autonomamente em relação aos adultos, mas que os objetos de trabalho ainda eram relativamente simples, como por

exemplo a enxada, os adultos fabricavam ferramentas em tamanho diminuto para que os pequenos pudessem treinar com independência o uso da ferramenta.

Com o arado ou espingarda, que apresentam um grau de complexidade maior no manejo, não ocorre o mesmo. Surgiu então o brinquedo, imitando a forma do objeto, mas a função precisa ser imaginada pela criança.

Na obra *Psicologia do Jogo*, quando Elkonin (2009) relata a pesquisa de Frádkina, faz uma breve definição de dois tipos de brinquedos: os temáticos e os brinquedos que determinam ações concretas.

Os brinquedos temáticos propõem uma série de ações para a criança. Sendo assim, são aqueles que mais diretamente sugerem um tema. A boneca é o exemplo universal desse tipo de brinquedo: crianças frente à boneca estabelecem várias relações de cuidado com ela, como se fosse um bebê.

Os brinquedos que determinam ações concretas, como, por exemplo, aqueles que imitam utensílios de cozinha, impelem a uma ação específica com ele. Por outro lado, criam condições para que a criança engaje-se em ações com outros brinquedos. Ilustrando o que se está a dizer: a criança mexe com a colher na panela, e pode fazer isso repetidas vezes. Em certo momento, despeja o que cozinha em um prato, imita comer ou oferece a alguém.

Dessa forma, o brinquedo, como objeto que condensa uma prática humana, apresenta para a criança uma imagem do que pode ser realizado, por isso ele incita ações de papéis sociais.

Se os objetos utilizados na atividade dizem alguma coisa sobre ela, a brincadeira de papéis sociais é a atividade em que o significado prepondera: o brinquedo por meio de seu significado passa a determinar a ação da criança. Assim, mesmo que de forma exógena, a atuação com brinquedo é uma maneira de operar em que os significados têm destaque na ação da criança.

No experimento realizado, a primeira ação relativa à apresentação dos brinquedos foi apresentá-los em caixas com farta variedade e temáticas diferentes (família, ferramentas, salão de beleza). Na tabela a seguir, estão os brinquedos apresentados.

BRINQUEDOS APRESENTADOS
6 tipos de ferramentas, 1 brinquedo que imita bancada de ferramentas, dois brinquedos imitando cozinha (armário, pia e fogão), 1 brinquedo que imita fogão de duas bocas,10 tipos de panelas, 7 potes, talheres, 1 brinquedo que imita funil, 5 copos, carrinho de levar bebê para passear, 1carrinho de feira, 4 bolsas, 1 brinquedo imitando prancha alisadora, 2 brinquedos

imitando secador de cabelo, pulseiras, 3 tipos de tiaras, 4 bonecas, 1 guiso oval, 1 chocalho.

Quadro 32: Brinquedos apresentados

Agora, vejamos o episódio abaixo:

TÍTULO: APRESENTAÇÃO DE BRINQUEDOS EM FARTA QUANTIDADE E TEMAS VARIADOS.
AÇÃO: Apresentação dos brinquedos em farta quantidade e temas variados
Cena 01 (sessão 03) **Contexto:** Após roda de conversa, na qual a Pesquisadora explica o que seria feito no encontro, Pesquisadora apresenta duas caixas grandes com brinquedos. Crianças aglomeram-se em torno da caixa. Viram a caixa. Aglomeram-se em torno dos brinquedos. Brigam pelos brinquedos. Formam-se pequenos grupos de crianças. Também há crianças que brincam sozinhas. Outras crianças andam pela sala, pegam um brinquedo, depois outro. João pega pequeno fogão, coloca em cima da mesa, faz que liga a boca do fogão e põe a panela que imita frigideira no fogão. Pega um pote e uma colher. Faz que mexe com colher o alimento. Olha para a filmadora. Sorri. Flávio se aproxima. Está com um copo e colher na mão. Mostra para a Pesquisadora. Bate com a colher no interior no copo. Flavio faz que come. João: "Eu preciso de (não é possível ouvir)". João mexe a frigideira como se estivesse fritando uma panqueca. (...). **Cena 02 (sessão 03)** **Contexto:** Flávio não está mais brincando com João. É José agora que está com ele. Os meninos brincam com uma imitação de fogão com duas bocas de tamanho reduzido que está em cima da mesa, com potes, colheres e copos de brinquedos. José está com João. Pega o copo e colher que Flávio brincava. Mexe com colher no copo. João continua com a frigideira. José pega o pote, deixa o copo e mexe com a colher no pote. João para José: "Eu quero fazer o bolo". Pede o pote para José. José não dá. Pega o copo, mexe com colher. João faz bolo e leva para a Pesquisadora diz: "É um bolo de morango". Pesquisadora: "Hum... que delicia!". Faz que come. João senta-se em uma cadeira distante do fogão. Mexe com a colher no pote. **Cena 03 (sessão 03)** **Contexto:** João após oferecer bolo à Pesquisadora senta-se no centro da sala. João agora está no centro da sala, sentado no chão. Mexe com a colher no pote. **Cena 04 (sessão 03)** **Contexto:** Logo após a apresentação dos brinquedos inicia-se a cena. Paulo e Fabio se aproximam. Jorge pega brinquedo que imita uma bancada de ferramentas e leva para debaixo da mesa do professor. Tira e coloca as ferramentas na bancada. Paulo se aproxima com brinquedo que imita chave de boca. Agita o brinquedo. Jorge tira chave de fenda da bancada. Fabio se aproxima. Entra debaixo da mesa. Tenta pegar chave de fenda. Jorge não deixa. Fabio vai até o centro da sala, onde há mais brinquedos. Traz um brinquedo que imita uma ferramenta (não é possível ver qual é o brinquedo). Faz que conserta. Paulo bate o brinquedo no chão. Jorge e Fábio conversam. Fabio sai e volta com uma panelinha dá para Jorge. Jorge pega a panela e

coloca em uma cavidade da bancada de brinquedo e diz para a Pesquisadora: “Eu vou fazer um bolo”. Pesquisadora: “Hum, hum”. Fabio pega ferramentas em cima da bancada. Faz que conserta a mesa da professora. Jorge volta a guardar ferramentas. Paulo observa. Pega funil de brinquedo guardado na cavidade por Jorge. Guarda novamente.

Cena 05 (sessão 03)

Contexto: Há muitos brinquedos jogados no chão no centro da sala. Algumas crianças brincam sozinhas, outras em duplas ou trios. Lucas anda pela sala, pega um objeto, depois outro.

Lucas pega uma imitação um carrinho de feira. Anda pela sala. Segura o carrinho apenas com a mão esquerda. Joga-o para o alto. Volta a andar com ele na sala. (...) Coloca uma tiara com duas antenas e bolas coloridas nas pontas. Mostra para a Pesquisadora. Anda de gatinhas pela sala.

Cena 05 (sessão 03)

Contexto: Há muitos brinquedos jogados no chão no centro da sala. Algumas crianças que brincam sozinhas outras em duplas ou trios. Luisa e Rosa estão com um brinquedo que imita uma cozinha (pia, fogão e armário).

Rosa e Luisa estão com a pequena bancada que imita cozinha. Colocam panelas no fogão e mexem. Luisa pega um copo, coloca pequenos objetos dentro. Tampa o copo. Chacoalha como se estivesse fazendo um coquetel. Pega um objeto prateado de formato oval. Agita com força (é um tipo de guiso). Fabio coloca um pote na pia. Sai. Felipe se aproxima. Bate palmas. Pergunta: (não é possível ouvir). Luisa: “Tem bolo, bolo de chocolate”. Felipe abaixa-se. Olha através de orifícios do brinquedo. Levanta-se. Coloca as mãos na cintura. Luisa: “Você quer um bolo de morango?” Felipe pega uma panela que está em cima da mesa. Aproxima a panela da boca como se estivesse comendo. Clara e Lucia se aproximam. Estão com bolsas. Sentam-se. Lucia: “Eu era a moça que (não é possível ouvir), tá?” Levanta-se e sai. Clara senta ao lado de Rosa. Conversam. Clara quer um pote que está em cima da bancada. Brigam. Luisa volta a agitar o objeto prateado.

Cena 06 (sessão 03)

Contexto: Há muitos brinquedos jogados no chão no centro da sala. Flávio e Fabio estão no centro da sala.

Flávio e Fábio estão deitados no chão. Brigam por um pote.

Quadro 33: Apresentação de brinquedos em farta quantidade e variedade temática.

Nas cenas 01, 02 e 03, João muda de parceiros na brincadeira, muda os brinquedos e realiza basicamente duas ações: faz como se estivesse fritando uma panqueca e mexe com uma colher em um pote ou copo de brinquedo. Embora em companhia de companheiros diferentes, não estabelece nenhuma relação lúdica com eles que tenha por intermédio o brinquedo. A única interação lúdica desse tipo é feita com a Pesquisadora.

Podemos aventar que João não admira seus companheiros de brincadeira, o que faz com que não interprete relações com eles e prefira fazer isso com a Pesquisadora.

Entretanto, o aspecto que se deve atentar é: o garoto passou quase toda a sessão mexendo com a colher na panela, no copo ou no pote.

De forma geral, no episódio, prevalecem ações com os objetos. Vejamos a cena 04: Jorge apenas manipula os brinquedos, chega a enunciar uma ação mais articulada para a Pesquisadora (fazer um bolo), mas não a realiza. Paulo fica ao seu lado, manipulando brinquedos. Parece esperar uma chance de brincar com Jorge. Este, porém, não se separa dos objetos, parece esconder os brinquedos. O interesse por ter os brinquedos parece controlar a conduta do garoto de tal forma que ele não estabelece nenhum tipo de relação com os parceiros.

Embora pareça estar claro que a conduta de Jorge esteja relacionada aos aspectos discutidos na primeira parte do tópico, é possível conjecturar que a ação realizada não ajuda o garoto a superar a atração em manter em sua posse uma quantidade de brinquedos, talvez, porque o foco dessa ação seja os brinquedos.

Apenas na cena 05, vê-se o acontecimento de relações lúdicas provocadas por Felipe que bate palmas e pergunta se há bolo.

Vê-se que, em todas as cenas, existem situações imaginárias construídas, ou seja, as crianças imaginam que estão cozinhando, organizando ferramentas, consertando coisas e assim por diante. Ocorre que as crianças não aproveitam da situação imaginária. Por exemplo, pode-se cozinhar porque há amigos convidados para o almoço. Então, é preciso convidar os amigos, montar uma mesa, ir ao supermercado etc.

Apenas a apresentação dos brinquedos não é capaz de auxiliar a criança a desenvolver relações dos papéis: os brinquedos estão ligados fundamentalmente ao desenvolvimento das ações e atuam como apoio à brincadeira. As crianças realizam com eles as ações já conhecidas e que o brinquedo oferece como possibilidade.

No tocante às relações, o brinquedo pode provocar aquelas ações em que esse objeto faz a mediação, como, por exemplo, dar um copo de água a alguém, oferecer um pedaço de bolo, pentear o cabelo de alguém, bastante observadas no início do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

Sabe-se que ações e papel desenvolvem-se em paralelo, até que o fortalecimento do papel dá nova qualidade e coerência às ações. É como se, em certo momento, papel e ações se cruzassem. Resultante desse cruzamento emerge uma mudança qualitativa na brincadeira, na qual a interpretação das relações torna-se o principal objetivo da brincadeira.

A conclusão sobre essa ação da Pesquisadora é que, para a fase de desenvolvimento das crianças participantes do experimento, essa forma de apresentar brinquedos não fortalece o papel e faz com que as crianças se mantenham reproduzindo ações e no máximo relações mediadas por brinquedos.

Experimentamos apresentar os brinquedos de um único tema em determinado espaço da sala, ao mesmo tempo em que outros brinquedos (família e oficina) estavam distribuídos em dois outros espaços.

Brinquedos do tema médico/paciente foram apresentados, pois não existiam brinquedos dessa temática na escola e, nas observações feitas, não captamos o tema nem nessa escola, nem nas cenas captadas no estudo 01. Talvez a novidade pudesse ser altamente atrativa, a fazer com que as crianças se engajassem em uma situação imaginária com esse tema.

BRINQUEDOS
2 estetoscópios, 2 seringas, 2 tiaras com espelho, 2 martelinhos, 2 termômetros.

Quadro 34: Brinquedos tema médico-paciente.

A seguir, o episódio:

TÍTULO: APRESENTAÇÃO ISOLADA DE BRINQUEDOS PERTINENTES A UM MESMO TEMA.
AÇÃO: Apresentação de brinquedos de um tema
Cena 02 (sessão 07) **Contexto:** Há outros dois espaços onde há brinquedos dos temas *família* e *oficina*. Pesquisadora deixa em cima da mesa brinquedos que indicam ações de médico. Crianças manipulam. Lucia coloca o estetoscópio. Coloca a ponta do estetoscópio no peito de Joana. Joana: "Deixa eu agora!" Lucia: "Tem outro". Joana pega o outro estetoscópio. Felipe pega o martelo de brinquedo, bate em Lucas. Lucas se enfurece. Sai. Felipe pega a seringa. Manipula. João chega. Olha os brinquedos. Manipula. Quer o estetoscópio de Joana.

Quadro 35: apresentação isolada de brinquedos.

Esse é um trecho da cena que ilustra o que aconteceu durante alguns minutos: as crianças realizam ações com os brinquedos, depois trocam de brinquedos, até perderem o interesse por eles e irem para os cenários que estavam montados para brincar. Mesmo diante da novidade, as crianças não começaram a brincar de médico.

Até aqui é possível deduzir que apenas apresentar os brinquedos não é ação que evidencie mudanças qualitativas no desenvolvimento da brincadeira, pelo menos para a fase de desenvolvimento da brincadeira com a qual lidamos no experimento.

A terceira ação foi inserir brinquedos nos cenários e ao mesmo tempo operar a redução deles, seguindo as ideias de Elkonin (1987) sobre a direção pedagógica da brincadeira.

OFICINA	FAMÍLIA
4 Serrotes	08 Pratos
2 Chaves de fenda	06 Xícaras
2 Alicates	15 Talheres
2 Martelos	06 Panelas
2 Esquadros	08 Copos
	02 Bonecas
	01 rodo de brinquedo
	01 vassoura de brinquedo

Quadro 36: brinquedos apresentados

O material dos brinquedos da tabela acima é plástico, excetuando a imitação de rodo e vassoura, e são brinquedos facilmente encontrados em lojas de preço acessível.

A seguir, o episódio.

TÍTULO: BRINQUEDOS INSERIDOS NO CENÁRIO

AÇÃO: A Pesquisadora insere brinquedos no cenário

Cena 01 (sessão 04)

Contexto: Os cenários (casa e oficina) já estão organizados. Os brinquedos e objetos temáticos estão em caixas nos respectivos cenários. Pesquisadora conversa com as crianças sobre os cenários e os brinquedos. Pesquisadora convida: "Vamos brincar?". Crianças se aglomeram ao redor das caixas, tiram os brinquedos das caixas. Brigam pelos brinquedos.

Lucia e Luisa pegam os brinquedos temáticos que se referem a utensílios de cozinha. Lucia pega as bonecas e mostra para Luisa. Luisa olha. Lucia larga as bonecas no chão. Começam a organizar os brinquedos que imitam utensílios de cozinha. Forram um tecido no chão. Colocam almofadas em volta do tecido. Voltam para a cozinha. Sentam-se no chão. Manipulam as panelas. Luisa define papéis: "Você é a filha, eu sou a mãe!"

Cena 02 (sessão 04)

Contexto: Meninos começam a brincar no cenário oficina.

Lucas coloca brinquedos no local onde se consertam os objetos na oficina. Começa a bater com o martelo na caixa que figura como eletrodoméstico a ser consertado, depois serra com serrote.

Cena 03 (sessão 05)

Contexto: Depois da roda de conversa, a Pesquisadora convida as crianças: "Vamos brincar?".

Jorge: "Eu quero trabalhar na oficina!!" (...) Vai para oficina. Pega várias ferramentas e as coloca na cinta da calça e põe a camisa por cima. Faz que mede a caixa com o esquadro, depois serra as caixas.

Cena 05

Contexto: Meninos brincam na oficina.

Meninos fazem que consertam eletrodomésticos. Lucas ensina José a trabalhar, depois diz para Pesquisadora: "O José está trabalhando direitinho!"

Quadro 37: Episódio brinquedos inseridos no cenário.

No cenário *casa*, meninas passam quase toda a sessão organizando a cozinha e realizando ações com os brinquedos, ou seja, mantendo uma conduta parecida com aquela de quando os brinquedos foram apresentados fora do cenário. A diferença é que agora elas atentam mais para a organização do cenário, encaixando os brinquedos e se compenentrando nisso.

Interessante foi que Lucia demonstrou interesse pelas bonecas, mas elas não protagonizaram o papel de filhas. Lucia aceita o papel de filha decidido por Luisa. Esse acontecimento pode significar o indício de que os brinquedos estão deixando de ser o mais interessante no brincar - parece mais interessante ter uma colega como filha.

Embora esse evento não pareça ter relação direta com a inserção dos brinquedos no cenário, o importante aqui é que ele pode ser tomado como indicativo de que o brinquedo está, para essas crianças, tornando-se cada vez mais secundário. Por isso, a necessidade de ações pedagógicas que vão além da apresentação dos brinquedos.

Lucas expressa uma mudança importante na forma de brincar: organiza os brinquedos e desenvolve ações com eles. Interessante é que se refere a José, dizendo: "Ele está trabalhando direitinho", demonstrando que as ações desenvolvidas na oficina relacionam-se com a atividade humana do trabalho. Isso também é expresso por Jorge ao dizer: "Eu quero trabalhar na oficina*!*", significando que vai ficando mais claro paras as crianças que reproduzem uma atividade humana na brincadeira.

Mesmo sendo as ações dos meninos ainda muito repetitivas, há transformações importantes em relação ao episódio 01. Devemos lembrar que, nesse episódio, Lucas apresentou uma conduta bastante desarticulada, e Jorge praticamente tirava e colocava ferramentas na bancada. No cenário, os dois meninos apresentaram ações encadeadas com os brinquedos e relativas ao conserto dos objetos.

Desse episódio, podemos observar que, para algumas crianças, mais que para outras, inserir os brinquedos no cenário foi importante, no que diz respeito à organização da sua conduta na brincadeira: os meninos realizaram ações encadeadas e essas ações são coerentes com a temática da brincadeira.

A redução dos brinquedos opera um papel importante: muitos brinquedos dispostos pela sala não criam condições que auxiliem a criança a organizar sua conduta na brincadeira, pelo contrário, facilita a dispersão.

Nos estudos de colaboradores de Elkonin (2009), os brinquedos parecem cumprir papel importante no desenvolvimento das premissas da brincadeira. No entanto, com o desenvolvimento do papel, os brinquedos são cada vez mais secundários.

Assim, este estudo indica a necessidade da ênfase em ações pedagógicas diferentes para a brincadeira, conforme o nível de desenvolvimento. O princípio que rege a ênfase em uma ou outra ação deve ser aquilo que está em processo de desenvolvimento na atividade, conforme anuncia o conceito de zona de desenvolvimento próximo.

Por exemplo, é possível que, nas fases iniciais do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, a escolha dos brinquedos e sua apresentação em variedade pode ser uma ação a ser enfatizada pelo educador. Diz-se *ação a ser enfatizada* porque acreditamos que uma condição criada para o brincar jamais pode se resumir a uma única ação.

Somente apresentar os brinquedos para as crianças, como constatamos em muitas escolas do estudo 01, é *tomar uma ação como condição***,** ignorando os demais aspectos que influenciam o desenvolvimento da brincadeira.

O problema de uma atuação pautada somente na apresentação dos brinquedos, ignorando as etapas do desenvolvimento da atividade infantil, é manter as crianças em estados já superados da brincadeira. Por isso, operar gradualmente a redução dos brinquedos e, ao mesmo tempo, frisar os conteúdos dos papéis é ação de excepcional importância.

Nas palavras de Elkonin:

> Se tal é o desenvolvimento da brincadeira, é natural que a direção pedagógica não passe por alto este curso fundamental. A tarefa do pedagogo consistirá em não manter artificialmente as crianças em estados já superados e, pelo contrário, favorecer a diferenciação da regra dentro do papel por meio do desdobramento paulatino da situação lúdica, a diminuição dos acessórios utilizados (sua redução ao mínimo para logo prescindir deles por completo). (Elkonin, 1987, p. 89).

Assim, apesar de ser ação importante, que deve ser pensada e bem articulada nessa fase do desenvolvimento com a qual lidamos, a apresentação dos brinquedos, não é a ação a ser enfatizada, pois não é capaz de suscitar transformações de volume na forma das crianças interpretarem os papéis.

Chamamos ainda a atenção para um aspecto crucial, mencionado por Elkonin: o exagero na apresentação dos objetos lúdicos e acessórios pode manter as crianças em fases de desenvolvimento que elas já têm possibilidades de superar.

Essa afirmação é coerente com o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Ações que não incidem nessa zona mantém a brincadeira em fases anteriores de seu desenvolvimento. Por exemplo, Lucas no episódio 01 apresenta uma forma de brincar bastante incipiente, manipulando objetos, trocando de objetos sem apresentar articulação entre as ações e sem estabelecer nenhuma relação com os companheiros de brincadeira. Entretanto, quando apresentamos os brinquedos em menor quantidade e nos cenários correspondentes, observamos ações mais articuladas com o tema da brincadeira.

Outra ação relacionada aos objetos foi a introdução de objetos desprovidos de uma significação lúdica *a priori*.

Nas pesquisas de Usova (citada por Elkonin, 2009), entre três e quatro anos o brinquedo ainda dirige o jogo. Em idades posteriores são atribuídos ao brinquedo os significados que se deseja e, segundo a pesquisadora, agrada a utilização de objetos com os quais se possa atribuir significados.

Elkonin supôs que a brincadeira constitui-se como uma forma original de operar com signos[32], na qual se produzem mudanças nas relações entre as ações, os objetos e os signos.

Na atividade conjunta com os adultos, surgem duas aprendizagens divergentes: a ação com os objetos em sua dimensão operacional e o significado dessas ações que se expressa em esquemas mais gerais de utilização de objetos aplicados a situações cada vez mais diversas (Elkonin, 2009). Por exemplo: ver um adulto se penteando, pentear-se, pentear a boneca, pentear a amiga que faz papel de filha na brincadeira.

A contradição fundamental da natureza das ações com os objetos é que, se por um lado contém o esquema geral de significação social do objeto, por outro apresenta as propriedades operacionais ligadas às suas características físicas (Elkonin, 2009). A ação

[32]Na tradução de Elkonin aparece a palavra símbolo, porém Vigotski diz que não se trata de simbolização, mas sim de uma ação em que os significados passam a dominá-la.

com um pau ao invés do cavalo ou com um pedaço de papel como se fosse um prato, ajuda a separar a ação do objeto com a qual essa ação está habitualmente ligada na vida real.

A substituição de um objeto por outro se baseia na possibilidade de executar, com o objeto lúdico, a ação necessária para o desenvolvimento do papel. Graças a essa substituição, o aspecto técnico operacional da ação fica em segundo plano, tornando-a plástica e transmitindo unicamente seu significado geral (dar de comer, pôr para dormir, cuidar do doente, comprar e vender, passear, lavar-se).

A introdução de objetos sem significação lúdica específica é uma ação que enriquece a brincadeira e, ao mesmo tempo, altamente desenvolvente pelas possibilidades criadas de trabalho no campo dos significados.

A seguir apresentamos episódio que apresenta a ação "inserção de objetos sem significação lúdica específica".

Uma das formas de apresentação dos objetos pela pesquisadora foi feita quando as crianças já brincavam, tentando transmitir a ideia de que faltava um objeto ou que algum objeto poderia deixar a situação imaginária mais completa. Segundo Leontiev (2012a), os objetos só podem ganhar nova significação no desenrolar da situação imaginária, pois essa operação é uma necessidade criada na ação, não sendo possível a atribuição de significação *a priori*.

Outra forma consistiu em a pesquisadora utilizar o objeto substituto quando atuava como personagem da brincadeira.

TÍTULO: INSERÇÃO DE OBJETOS SEM SIGNIFICAÇÃO LÚDICA ESPECÍFICA.
AÇÃO: Introdução de objetos substitutos.
Cena 01 (sessão 05) **Contexto:** Crianças brincam no cenário Pesquisadora traz uma caixa de papelão com repartições internas, vai até a *casa* onde brincam Lucia e Luisa e pergunta: "Vocês querem um armário para guardar as coisas da cozinha?" Lucia faz que sim com a cabeça. Luisa diz "Sim". Pesquisadora: " Está aqui, óh". Luisa pega a caixa e a coloca ao lado das panelas. Guarda panelas e talheres nas repartições. **Cena 02 (sessão 07)** **Contexto**: Crianças brincam no cenário *casa* e procuram a caixa feita de armário de cozinha na sessão anterior. Meninas mostram a caixa com repartição para a Pesquisadora. Perguntam: "Esse pode ser o armário?" Pesquisadora: "Sim". Meninas levam a caixa para a casa. Guardam os utensílios de brinquedo na caixa.

Cena 03 (sessão 04)

Contexto: Pesquisadora insere uma caixa de papelão atribuindo a ela o significado de geladeira.

Pesquisadora coloca três carteiras uma ao lado da outra e diz: "Aqui é o fogão e a pia, falta uma geladeira, eu vou buscar uma geladeira!". Jorge: "Ela vai pegar uma geladeira!?**"** Lucas: "Nooossa, uma geladeira!" Pesquisadora sai da sala e volta com uma caixa de papelão retangular grande. Crianças ficam eufóricas e se aglomeram em torno da geladeira. Lucia diz: "Eu quero a geladeira". Lucas afirma: "Eu quero consertar a geladeira". Flávio entra dentro da caixa e não quer sair. Pesquisadora pede para que Flávio saia, explica que é a geladeira da casa, que é para todos brincarem. A Pesquisadora pede a sua mão, ele dá a mão, a Pesquisadora ajuda-o a sair da caixa. Levam a geladeira para a casa. Maria e Clara ficam na casa. A geladeira fica no canto. Fabio e Clara entram na caixa. Saem. Entram novamente. Pesquisadora aproxima-se e pergunta: "O que vocês estão fazendo?" Fábio: "Aqui é nossa casa".

Cena 04 (sessão 04)

Contexto: Após a apresentação da caixa de papelão como geladeira, meninos levam a caixa para a oficina.

Lucas e Jorge pegam a caixa grande. Levam para a oficina. Fazem que consertam. Pesquisadora pergunta: "O que vocês estão fazendo?". Lucas: "Estamos consertando a geladeira!" Pesquisadora: "E quando fica pronta?" Lucas: "Ainda não está consertada". Pesquisadora sai. Volta um tempo depois. Pesquisadora: "A geladeira está pronta?" Lucas: "A gente não terminou ainda!".

Cena 05 (sessão 07)

Contexto: Crianças brincam há cerca de 20 minutos na oficina com a caixa grande de papelão, que figura como geladeira.

Meninos consertam a geladeira. Lucas bate com o martelo de brinquedo. Jorge mede com o esquadro de brinquedo.

Cena 06 (sessão 05)

Contexto: Crianças brincam na oficina. Pesquisadora entra na brincadeira como personagem e insere um objeto sem significação lúdica específica.

Pesquisadora traz caixa de papelão. Chega na porta da oficina. Bate palmas. Lucas: "Quem é?". Pesquisadora: "O moço que conserta as coisas tá aí?" Lucas: "Tá". Pesquisadora: "É você?" Lucas: "É". Pesquisadora: "Como é seu nome?" Lucas: "É....Joaquim da Rocha". Pesquisadora: "Como?" Lucas: "Eu sou carpinteiro". Pesquisadora: "É? Olha, isso é um armário.". Mostra a caixa. Pesquisadora: "Tá precisando de conserto, você pode consertar para mim?" Lucas: "Posso" Pesquisadora: "Quando fica pronto?". Lucas: "É....uma hora".

Cena 07 (sessão 07)

Contexto: Pesquisadora e criança montam oficina. Pesquisadora pergunta quem quer ser a secretária. Lucia diz que quer ser. Diz que não sabe o que a secretária faz. Pesquisadora explica que a secretária atende os clientes e o telefone. Pesquisadora sai da sala para buscar caixas e Lucia já está em outro cenário. Pesquisadora se faz de secretária e faz uma régua

como telefone.

Pesquisadora representa barulho de telefone: "Trimmm, trimmm". Faz a régua de telefone. Diz: "Alô? Alô? Falar com Sr. Deco[33]? Ele está, vou ver se pode atendê-lo".

Cena 08 (sessão 07)

Contexto: Pesquisadora está no papel de secretária. A régua (telefone) está em cima da mesa.

Flavio pega a régua e põe no ouvido. Diz: "Alô? Alô?" depois oferece o telefone para a Pesquisadora. Ela pergunta: "É para mim?". Flávio faz que sim com cabeça. Pesquisadora: "Quem? Ah, tá?" (...).

Cena 09 (sessão 14)

Contexto: A brincadeira desenvolve-se entre Jorge e Lucas, que possuem um carrinho de lanches. No cenário *família*, meninas organizam a casa. Jorge mostra certa ansiedade em receber clientes em seu carrinho de lanches. Primeiramente sugere que as meninas que brincam na casa peçam o lanche por telefone. Cansado de esperar que as meninas liguem, ele liga para as meninas para que elas venham logo comer.

Jorge: "Vocês podiam pedir o lanche pelo telefone!" Lucas: "Mas não tem telefone!" Pesquisadora: "O que gente podia fazer de telefone?" Pesquisadora pega uma régua: "Isso?" Lucas: "Não, isso não!" Pesquisadora: "Mas o que então?" Jorge: "Tem que ser isso" (um brinquedo que imita caixa registradora). Lucas: "É!". Pesquisadora: "Mas não falta o fone para por no ouvido? Jorge: "Faz com a mão!". Lucas: "É!" Pesquisadora: "Tá bom!". (....) Jorge aperta as teclas do brinquedo. Faz com a boca o som do telefone: "Oh, tô ligando pra vocês! É para vocês vir comer!".

Quadro 38: Episódio inserção dos objetos sem significação lúdica específica.

Nos experimentos conduzidos por Lukov (citados por Elkonin, 2009) com o objetivo de conhecer a transferência de significados dos objetos, evidenciou-se que crianças de quatro anos eram passivas em relação à nomeação do objeto proposta pelo experimentador, enquanto as de cinco anos acolhiam sua proposta, agiam de acordo com o significado do objeto e, ao mesmo tempo, demonstravam uma postura crítica: nem tudo pode ser tudo, a mudança do significado do objeto é possível quando se pode atuar com objeto substituto de forma próxima ao objeto real.

Na condição criada para esta pesquisa, de forma geral, as crianças participantes agiram como as crianças de quatro anos do experimento de Lukov.

Na cena 02, Luisa pede a caixa para ser o armário, conservando o significado atribuído pela Pesquisadora na sessão anterior e, na cena 01, Flávio usa a régua como telefone, como fez a Pesquisadora.

[33] Deco é o nome de Jorge adotado por ele na brincadeira.

Embora na cena 03, quando a Pesquisadora insere a caixa de papelão, e Flavio e Beatriz a fazem de *casa*, a grande caixa de papelão adquiriu o significado fixo de geladeira até estar em pedaços por conta "dos consertos".

As caixas que serviram de aparelhos para o conserto na oficina, de forma geral, foram denominadas conforme o aparelho elétrico ou eletrônico com que mais se assemelhavam. Assim, por exemplo, uma caixa pequena e de formato achatado foi nomeada como computador, parecendo seguir a sugestão da Pesquisadora: já que uma caixa grande é uma geladeira, uma caixa pequena e achatada pode ser *laptop*.

Apenas na cena 09, a sugestão do uso de um objeto substituto é incitada pelas crianças. Na falta de algo que faça às vezes de telefone, as crianças foram críticas em relação à sugestão da Pesquisadora. Jorge defende ser o telefone o brinquedo que imita uma caixa registradora, pois as teclas do brinquedo[34e35] fazem com que a utilização do objeto, na situação imaginária, se pareça com um telefone.

Acreditamos que as crianças atuarem de forma bastante simples, com os objetos sem significação lúdica específica, foi decorrente de problemas na introdução dos objetos pela Pesquisadora.

Em primeiro lugar, os materiais utilizados pela Pesquisadora como substitutos apresentaram-se pobres com relação às possibilidades de sua utilização: basicamente foram colocados à disposição caixas de papelão de diversos formatos.

Assim, percebemos ser uma pesquisa interessante o levantamento de objetos que podem ser flexíveis e ricos quanto aos seus usos como objetos substitutos. Para isso é importante observar crianças em níveis mais desenvolvidos da brincadeira, atuando em diversos contextos para captar quais objetos possibilitam uma utilização rica como objetos substitutos.

Também cabe levantar a hipótese de que tais objetos talvez devam ser inseridos como meios para a ação e não como alvo da ação, como fizemos. Essa hipótese sustenta-se nos estudos realizados por Fradkina (citada por Elkonin, 2009) sobre o desenvolvimento das premissas da brincadeira de papéis sociais. A Pesquisadora apontou que a gênese do uso de substitutos está em ações com brinquedos temáticos, nos quais estes são o alvo da ação, entretanto falta um objeto para realizá-la. Por exemplo, para pentear a boneca (alvo da ação), usa-se um graveto (objeto para realizar a ação) no lugar de um pente.

---

[34] Segundo Elkonin (2009), a mudança de significados pode se dar também com brinquedos.
[35] Esse brinquedo não foi levado pela Pesquisadora; estava na sala de aula no dia.

Assim, tivéssemos nós retirado os brinquedos que determinam ações concretas, como, por exemplo, as ferramentas, e tivéssemos colocado à disposição materiais que pudessem funcionar como substitutos, é possível que os resultados fossem mais significativos.

Salientamos que, no tocante a *com o quê se brinca*, essa é uma pesquisa de fundamental importância, pois articulada à redução dos brinquedos e os cenários, a introdução de objetos substitutos é uma ação que pode potencializar o desenvolvimento da brincadeira.

5.3.2 Do que e como se brinca: apresentação da atividade e das relações humanas.

Para Vigotski (2012), a atividade criadora é a criação do novo, "(...) que se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior e de determinadas construções do cérebro e do sentimento, que vivem e se manifestam somente no ser humano" (VIGOTSKI, p. 07).

Para as ideias vigotskianas, a relação entre imaginação e realidade está na base da explicação de como se produz a atividade criadora. O autor aponta quatro formas ou leis básicas de relacionamento entre realidade e imaginação.

A primeira forma de relação é que todo produto da imaginação compõe-se de elementos extraídos da experiência do homem. Para o autor, a ideia de que se pode criar a partir do nada é um mito. Seria um verdadeiro milagre criar a partir do nada.

A criação do novo a partir da experiência não se trata de mero reflexo, pois na base dessa atividade está a combinação de elementos reais para os frutos da criação. Muitos produtos artísticos e também uma série de inventos apresentam claramente essa combinação. Por exemplo, quando o escritor compõe o perfil de um personagem, é possível que esse congregue características de personalidade observadas em mais de uma pessoa ou até mesmo de outros personagens da literatura. Uma característica dessa função é que a criação não se dá logo em seguida às experiências vividas há, segundo Vigotski (2012), um período de decantação, no qual os elementos vividos são refletidos, recombinados e ganham nova configuração. Podemos entender que há necessidade de um momento de elaboração imaginativa das experiências vividas.

Também na brincadeira existe combinação de elementos. Essa combinação pode estar na construção da situação imaginária, quando crianças trazem elementos de suas vivências e as combinam na construção do enredo e também na construção do papel.

Por exemplo, no estudo 02, quando as crianças caracterizam o papel de médica na brincadeira, uma criança diz a outra: “Você é a médica e tem vinte e um anos”. Possivelmente essa criança não entrou em contato com uma médica de vinte e um anos, mas conhece médicas e pessoas com vinte e um anos e combinou essas duas características para criar o papel.

A partir dessa forma de relacionamento com a realidade, o autor formula a principal lei da função imaginativa: toda a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, pois é sob essa experiência que se edifica a imaginação.

Quanto mais rica for a experiência, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, porque ainda está em uma fase de apropriação da realidade, caminho que o adulto já percorreu.

A partir dessa primeira lei, a conclusão pedagógica que o autor chega é:

> Daqui a conclusão pedagógica sobre a necessidade de ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar base suficientemente sólida para a sua atividade criadora. Quanto mais velha, quanto mais escutar e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, mais elementos reais terá em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a igualdade das circunstâncias, da atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2012, p. 18, tradução nossa).

A segunda forma de relacionamento entre imaginação e realidade se dá de modo mais complexo, pois não é tão direto.

O autor exemplifica que, ao ouvir uma aula de história sobre a revolução francesa, criam-se, via imaginação, as situações descritas e pode-se até se imaginar como um dos participantes desse evento histórico. Nesse caso, embora seja um acontecimento histórico real, não se constroem combinações de elementos advindos da experiência imediata, mas a partir dos frutos da própria imaginação, já elaborados e modificados. De modo que a imaginação é um meio de ampliar a experiência do homem.

A terceira forma de vínculo entre realidade e imaginação é o enlace emocional, possuidor de duas formas de manifestação. Na primeira forma, a emoção manifesta-se por meio de imagens, impressões, que, uma vez estabelecidas social e historicamente,

concordam com elas, como, por exemplo, representar a tristeza do luto com a cor preta e a felicidade, com um lindo dia de sol com arco-íris.

Imaginação e emoção influenciam-se reciprocamente. No caso citado acima, os sentimentos influem na imaginação, no que se apresenta a seguir, é a imaginação que influencia os sentimentos e emoções. Esse fenômeno foi denominado por Ribaud (citado por VIGOTSKY, 2012) como lei da representação emocional da realidade. A lei enunciada por Ribaud explica que as formas de representação da realidade, sejam elas quais forem, trazem consigo elementos afetivos. Assim, por exemplo, em uma peça teatral, mesmo sendo produto da imaginação, a atriz que dramatiza o luto pela perda de seu filho vivencia efetivamente a tristeza pela perda.

Presenciamos esse fenômeno na brincadeira infantil. Por exemplo, observamos crianças que brincavam de *bruxa má*. A brincadeira consistia em que uma das crianças interpretava o papel de bruxa má, que atacava sorrateiramente as demais crianças: ela se escondia e surpreendia as crianças, agarrando-as e levando-as para sua casa. Embora todas ali soubessem que aquela era uma situação não real, o susto e medo das crianças em serem pegas pela bruxa eram vivenciados com força.

Essa terceira lei trata, então, de elementos do real, imagens, impressões e vivências, que podem ser aglutinadas com base nos sentimentos ou emoções. Segundo Vigotski (2012), a imaginação movida pela emoção é um plano mais interno e subjetivo desse processo psíquico.

Por fim, a última forma de vinculação entre realidade e imaginação consiste em que se pode criar algo absolutamente novo, não existente na realidade nem semelhante a qualquer objeto, mas que uma vez criado e materializado, converte-se em objeto e passa a existir realmente no mundo, ao lado de outros objetos. Exemplifica-se com a criação de uma máquina ou instrumento. Nessa lei, observa-se que produtos da imaginação tomam existência concreta, capazes de modificar a realidade, assim, estamos diante da imaginação influenciando a realidade.

Esses frutos da imaginação possuem um círculo de desenvolvimento. Vejamos a citação abaixo:

> Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram complexa reelaboração, convertendo-se em produto de sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa nova capaz de modificar essa mesma realidade, fechando-se desse modo o círculo da atividade criativa da imaginação humana (VIGOTSKY, 2012, p. 25, tradução nossa).

Para Zapórezhets (1987), o enriquecimento da brincadeira infantil faz com que com o pensamento do pré-escolar adquira traços qualitativamente novos: as imagens visuais que se formam na *cabeça* da criança refletem não apenas a aparência externa dos fenômenos, mas também suas interdependências causais, genéticas e funcionais. Ainda conforme o autor, o processo de educação das crianças na pré-escola, deve levar em conta suas particularidades de desenvolvimento, por isso, precisa dar-se na observação direta e nas ocupações nos distintos tipos de atividade prática e plástica.

Uma das nossas primeiras ações em relação a *do que* e *como se brinca* foi planejar visitas de estudo[36], pois que são formas diretas das crianças conhecerem a realidade. Quando Elkonin discute que a fonte do desenvolvimento da brincadeira de papéis é o conhecimento da atividade humana, ele se refere ao experimento pedagógico no qual crianças brincam de maquinista após uma visita em que conheceram a estação ferroviária e as atividades desempenhadas pelos trabalhadores da estação.

Realizamos duas visitas. Uma das visitas foi a uma oficina de conserto de eletrodomésticos e eletroeletrônicos e a segunda, à horta comunitária nas proximidades da escola.

A visita à oficina de conserto foi sugerida depois da organização do cenário do tema oficina. O objetivo principal foi que as crianças conhecessem os papéis pertinentes à oficina com intuito de enriquecer a protagonização na brincadeira.

A ideia da visita à horta surgiu porque algumas crianças vinham da zona rural, filhos de pequenos agricultores e, por vezes, relatavam sobre o trato dos animais e os cuidados com plantações. Especialmente Jorge sempre relatava fatos de suas experiências de criança vivente na zona rural.

A seguir o episódio que apresenta as visitas e seu impacto no desenvolvimento da brincadeira.

TÍTULO: OBSERVAÇÕES DIRETAS DA REALIDADE E A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS.
AÇÃO: Organização das visitas de estudo
Cena 01 (sessão 08) **<u>Contexto:</u>** A Pesquisadora organizou visita de estudo a uma oficina no centro da cidade que também é uma loja, principalmente, de acessórios para informática e videogame. Requisitou um ônibus da prefeitura para levar as crianças. Os adultos que acompanharam a visita foram: a

[36] A designação é tomada de empréstimo da estratégia conhecida por nós no Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

Pesquisadora e a Professora da turma. Na oficina fomos recepcionados pelo gerente e proprietário.

A turma chega na oficina e é recepcionada pelo gerente. Ele explica que há a oficina e a loja. Apresenta a Secretária e diz que ela atende as pessoas que trazem equipamentos para o conserto e também faz a venda dos equipamentos da loja. O gerente mostra os produtos à venda na loja. As crianças se interessam muito, principalmente Lucas e Jorge. Lucas pergunta: "Isso é para videogame?". O gerente responde: "Sim, é" Lucas: "Meu tio tem um videogame, eu jogo quando vou na casa dele". Lucas e Jorge perguntam sobre vários acessórios. O gerente calmamente explica. Mostra a eles vários equipamentos. Subimos para o segundo andar. Entramos em uma sala cheia de televisores para o conserto. As crianças entram na sala e se surpreendem: "Aaaaah!"

O gerente explica que todas aquelas televisões são para o conserto. Lucas: "Elas não prestam, né? Compra e já quebra!" O gerente ri e responde: "É, algumas marcas são assim!". Fala de marcas que não são boas e quebram logo. Explica como fazem o teste para ver o que está quebrado na televisão. Em seguida, entramos na sala com peças para o conserto de televisores. O gerente explica a forma de organização das peças. Lucas diz: "Está meio bagunçado, né?". O gerente ri e diz: "Lucas, vou chamar você para trabalhar aqui comigo, você quer?". Lucas responde animado: "Eu quero!". Todos riem. O gerente mostra algumas peças, mas pede para as crianças não pegarem na mão. Lucas pega. Professora chama atenção. Depois todos se encaminham para a sala onde se conserta computadores. O gerente apresenta o funcionário. Há vários computadores e laptops ligados. Ele pede para que as crianças não mexam. Jorge não resiste e aperta teclas de um computador. Na sequência, passamos para a sala onde se consertam os videogames. O funcionário está jogando em um aparelho para tentar descobrir qual o problema com ele. Lucas pergunta: "Você trabalha?". Todos riem. O gerente diz: "Às vezes ele faz que trabalha, mas está brincando!". Todos riem. O gerente explica o trabalho. Voltamos para a loja. O gerente diz que tem uma surpresa para todos. As criança se agitam. Organizou um lanche para as crianças. Todos tomam o lanche.

Cena 02 (sessão 09)

Contexto: Pesquisadora retoma com as crianças a visita feita à oficina. Pesquisadora lembra com as crianças o nome da oficina. Pergunta se sabem qual é a função do senhor que nos apresentou a oficina. Crianças falam juntas (Lucas, Jorge e Luisa): "É o dono". Pesquisadora diz que ele é o gerente também. Como gerente ele organiza o trabalho dos outros funcionários. Pesquisadora pergunta: "O que mais o gerente faz?". Lucas: "Ouve a reclamação de clientes". Pesquisadora: "É, se um cliente fica insatisfeito com o serviço, pede para falar com o gerente". Jorge diz: "Ele atende as pessoas quando levam coisas para consertar". Ele pode fazer isso, mas lembra que ele explicou quem faz isso?". Crianças ficam quietas. Pesquisadora pergunta se sabem qual a função da secretária. Jorge responde que ela atende as pessoas que levam aparelhos para o conserto e vende os artigos da loja. Pesquisadora: "Muito bem!". Depois Pesquisadora pergunta sobre os técnicos. Jorge responde: "Eles consertam os aparelhos, eu quero trabalhar como eles quando crescer". Pesquisadora convida: "Vamos brincar?". Meninos (João, Jorge, Lucas e Felipe): "Eu quero oficina!". Depois da roda de conversa, inicia-se a brincadeira.

Lucas adota o papel: "Eu sou o gerente!". Vai para a oficina. Meninos dividem ferramentas. Lucas pega o martelo e uma caixa. Bate com o martelo na caixa.

Cena 03 (sessão 09)

Contexto: mesmo contexto da cena 02.

Pesquisadora: "Quem vai ser a secretária?". Lucia: "Eu quero ser a secretária!". (...). Enquanto Pesquisadora tenta arrumar um brinquedo danificado, Lucia aproxima-se e diz: "Pesquisadora,

eu não sei o que a secretária faz".

Cena 04 (sessão 09)

Contexto: Meninos organizando a oficina para brincar.

Jorge pega cartela de ovos, diz: "Esses vão ser os videogames para eu consertar".

Cena 05 (sessão 06)

Contexto: Pesquisadora organizou a visita à horta, combinando com antecedência com a Cuidadora. Foi-lhe explicado a importância de mostrar as crianças como se cuida de uma horta. A cuidadora empenhou-se e organizou uma aula prática para as crianças de como plantar e os cuidados com as plantas. A Pesquisadora foi a única adulta a acompanhar as crianças na visita.

Chegamos à horta. Em primeiro lugar, a Cuidadora ensinou as crianças que deveriam ter muito cuidado onde pisam, porque podiam prejudicar plantas que estavam para germinar. Leva as crianças para conhecer as plantações da horta. As crianças se surpreendem ao conhecer um pé de quiabo. A Cuidadora mostra um pé de mandioca, colhe uma mandioca, fala da importância de comer legumes, verduras e frutas e dos produtos orgânicos e salienta que tudo na horta é orgânico e que se vende bem barato para todos do bairro. Pedro diz que sua mãe sempre compra coisas da horta. Outras crianças afirmam que também já vieram à horta com seus pais ou avós. Todos seguem para local onde a terra está preparada para o plantio. Explica que a terra já esta adubada, que já se pode plantar nela. Ensina as crianças a plantarem fazendo pequenas covinhas, inserindo a muda depois. Chega um morador, chama a Cuidadora, aproxima-se. Pergunta: "E essa criançada?". Cuidadora responde: "São da escola, vieram conhecer a horta". Morador: "Que coisa boa!". Cuidadora: "O sr. quer verduras, agora?". Morador: "É, sim, quero". Pesquisadora diz para a cuidadora ir atendê-lo. Os dois vão até os pés de alface. Cuidadora arranca pés de alface, chacoalha para que saia um pouco da terra, o homem abre a sacola, e recebe os pés de alface. O morador agradece, passa pelas crianças, despede-se e vai embora. Cuidadora volta. Ensina de novo as crianças a plantarem. Em seguida, leva as crianças para a outra parte da horta, onde plantas precisam ser regadas. Rega as plantas. Diz que era isso que tinha preparado e fala da importância da horta para o bairro.

Cena 06 (sessão 07)

Contexto: Crianças chegam à sala. Pesquisadora chama-as para se sentarem no chão para a roda de conversa.

Jorge pergunta: "Nós vamos brincar de horta?". Pesquisadora lembra as crianças sobre as regras para o encontro. Jorge parece ansioso: "Eu quero brincar de horta!".

Cena 07 (sessão 07)

Contexto: Depois da roda de conversa, inicia-se a brincadeira. Pesquisadora monta cenário de horta com as crianças trazendo os seguintes materiais: placa de isopor pintada de verde e marrom, folhas artificiais que imitam plantas, cartelas de ovos, pedriscos e EVA picado. No isopor, foram fincadas as plantas artificiais, figurando plantas já crescidas. Com os outros materiais simulou-se o que deveria ser plantado.

Pesquisadora: "Quem quer brincar de horta vem aqui". Pedro, Luisa, Joana, Jorge e Paulo se aproximam. Pesquisadora lembra como era horta: "Lembra que lá na horta, já havia verduras crescidas e outras que foram plantadas?". Jorge: "Tinha quiabo". Pesquisadora: "É, tinha quiabo!". Pesquisadora e as crianças preparam o cenário da horta. Pesquisadora sai do cenário. Ficam apenas Pedro e Jorge fazendo que plantam sementes. Pegam EVA picado e depositam

nas covas, representadas pelas cartelas de ovos com pedriscos em cima.

Cena 08 (sessão 07)

Contexto: Cerca de vinte minutos depois, apenas Pedro está na horta.

Pedro diz para a Pesquisadora: "Eu vou vender as verduras, você pergunta se alguém quer comprar?". Pesquisadora anuncia. Joana: "Eu vou comprar verdura para o almoço!". Joana vai até a horta. Bate palmas. Ricardo aproxima-se. Joana: "Eu quero couve". Ricardo a olha. Joana: "Aquela!" aponta para folha artificial. Ricardo pega duas folhas e dá a Joana. Ela faz que paga. Vai para casa.

Quadro 39: Episódio as observações diretas da realidade e a brincadeira de papéis sociais.

A visita à oficina de consertos foi agradável, as crianças gostaram e algumas se mostraram muito interessadas, principalmente Lucas. Salientamos que o menino, antes mesmo da visita, já demonstrava grande interesse pelo tema.

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

Voltemos para o fato de que as crianças assumiram os papéis, mas não ampliarem a sua interpretação. Por exemplo, Lucas adota o papel de gerente, nomeando-se como tal, mas não atua como ele: vai para a oficina e executa as mesmas ações de antes. Jorge mostra interesse por consertar videogames, pega as cartelas de ovos, nomeia-as como videogame e posteriormente serra todas as caixas. Ou seja, ao executar o papel, o brinquedo acabou determinando sua ação e não o conteúdo do papel, já que não se pode consertar um laptop cortando-o com um serrote. Destaque-se o quanto os garotos gostavam desse brinquedo porque conseguiam cortar com ele as caixas.

Lucia quer ser a secretária e logo depois revela para a Pesquisadora: "Eu não sei o que a secretaria faz!", o que revela que, de fato, o conteúdo dos papéis não ficou claro para as crianças.

Mesmo o gerente da oficina tendo apresentado as funções dos trabalhadores, não foi possível observar os funcionários em suas ações e o fato da Pesquisadora ter retomado com as crianças as funções dos trabalhadores da oficina também não auxiliou. Concluímos: é preciso ver o papel em ação para que haja influência na interpretação.

Esse resultado aponta para discussão sobre o desenvolvimento da imaginação da criança pré-escolar.

Retomando a primeira lei sobre o relacionamento entre realidade e imaginação, tem-se que, na criança, a criação apoia-se fundamentalmente nos processos de percepção e memória, dada a forma empírica da criança organizar suas impressões do mundo. Destacamos que, principalmente nos níveis iniciais e medianos do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais, não se pode falar da criação do novo, mas essencialmente da reprodução ou recriação daquilo que a criança conhece da realidade por meio da percepção.

A visita à horta trabalhou com uma temática ainda não inserida. A visita como fonte geradora de temáticas mostrou-se uma ação bastante interessante. Após a visita, Jorge entra na sala e logo pergunta à Pesquisadora sobre a brincadeira de horta.

O garoto ficou muito entusiasmado com o tema, porque reflete vivências dele, oriundo da zona rural. Um elemento a ser destacado é que muitas vezes, pelas condições criadas nas escolas de educação infantil, não há possibilidades de as crianças brincarem de temáticas que reflitam suas vivências, pois as situações criadas reduzem-se à apresentação de brinquedos sempre dos mesmos temas. Assim, afirmamos a necessidade de explorar as vivências infantis antes de se propor temas.

Na Educação Infantil lida-se com crianças concretas crianças que moram em um determinado bairro, com determinadas possibilidades, interesses específicos —, e não com crianças abstratas de três a cinco anos, descritas em algum livro de Psicologia da Educação.

Makarenko ensina que o pedagogo projeta a personalidade da criança, vislumbra o caminho de sua formação e com esse fim estuda sua conduta, seus interesses, suas capacidades e seus conhecimentos, seus traços de caráter e suas condições de vida e educação. Quanto mais informações, mais êxito se tem no processo de criação do novo com a criança.

A pesquisa de Usova (citada em ELKONIN, 2009) demonstra que crianças, primeiro brincam dos temas de seu cotidiano. Por isso nossa intenção foi começar sugerindo temas ligados a essa dimensão do real. Nesse processo há um elemento de fundamental importância: embora as temáticas da brincadeira possam refletir dimensões da vida cotidiana, elementos do conteúdo da brincadeira não necessariamente o são.

Segundo a teoria das objetivações de Agnes Heller (1991), as objetivações humanas estruturam-se em dois níveis qualitativamente distintos: as *objetivações genéricas em-si* e as *objetivações genéricas para-si.* Destacamos que as objetivações humanas são sempre sínteses da atividade humana e por isso, portadoras do gênero.

Assim, uma objetivação, sendo ela em-si ou para-si, é sempre uma manifestação real e objetiva do gênero.

As objetivações genéricas *em-si* são o mínimo de objetivações de que o indivíduo deve se apropriar para a vida em determinada sociedade e constituem a esfera da vida cotidiana. Tais objetivações são apropriadas de forma espontânea e natural pelo indivíduo. Por seu turno, as objetivações *genéricas para-si* (a ciência, a arte, a filosofia, a política, a moral) caracterizam a esfera da não-cotidianidade, representam objetivamente o grau de desenvolvimento obtido pelo gênero humano e, ao mesmo tempo, a relação dos homens para com a generecidade, demonstrando, como explica Duarte (1999), a liberdade atingida pela prática social humana. Por suas características, as objetivações genéricas para-si não podem ser apropriadas de forma espontânea, pelo contrário, é preciso relacionar-se com elas de forma consciente.

Assim, temos que a brincadeira apresenta, em tensão dialética, elementos da cotidianidade e da não-cotidianidade: embora as crianças representem relações do cotidiano, por meio da interpretação dos papéis, tornam-se conscientes para as pequenas as regras e os valores sociais. Se na condução da brincadeira o professor percebe esse aspecto, buscando discutir tais elementos com as crianças, prepara-se uma condição que ultrapassa o cotidiano.

Elkonin (2009) explica que para a visita impactar na interpretação do papel é preciso que as ações das funções exercidas pelos trabalhadores no contexto da visita fiquem claras para as crianças, que elas possam observá-las e não somente ouvir sobre elas. Na horta, pôde-se aprender o cuidado com as plantas, além disso, a ação de vendê-las. A cena 07 demonstra isso com clareza, quando Pedro reproduz na situação imaginária a venda das verduras.

A segunda ação relacionada ao *do que* e *como se brinca* foi a leitura de livros, a fim de conhecer como estes podem influenciar a brincadeira de papéis sociais. Márkova (citada em ELKONIN 2009), em seus estudos sobre a influência da literatura na brincadeira, esclarece que nem toda obra influi em seu desenvolvimento: "[...] unicamente as que descrevem de forma compreensível a atividade, o comportamento e as relações mútuas das pessoas despertam nas crianças o desejo de reconstituir em jogos o conteúdo fundamental dessas obras". (ELKONIN, 2009, p. 31).

Segundo Abrantes (2011) a literatura infantil conforma-se como conhecimento humano objetivado de forma estética que se materializa na forma de expressão artística relacionada à palavra. Dessa forma, a literatura infantil atua como objeto cultural que

apresenta formas de relacionamento social entre as pessoas, configurando-se como uma importante mediação da atividade guia infantil, apresentando uma realidade da qual a criança faz parte, mas ainda não a conhece (Abrantes, 2010), pelo menos em sua totalidade.

Segundo Zilbermam (1998) o emprego da literatura:

> Sendo agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (ZILBERMAN, 1998, p.10).

Ressalta-se que, embora as crianças na faixa etária com a qual lidamos não dominem a leitura, isso não impede o contato com as formas literárias, pois o contato com literatura dá-se fundamentalmente pela oralidade, ou seja, pela leitura do professor.

Apresentamos no episódio a seguir a leitura de três livros e cenas de brincadeira que se seguiram. Destacamos que, por ser uma formação experimental, as ações conduzidas neste caso possuem certa artificialidade. Por exemplo, fazíamos a leitura do livro e logo em seguida as crianças brincavam.

No caso da leitura dos livros que apresentavam a conduta de pai e mãe, a Pesquisadora não sugeriu brincar desses temas, pois o tema família já se desenvolvia. No caso da leitura do livro *O salão de Jaqueline*, logo em seguida faz-se a proposta de brincar desse tema. O fato de realizarmos a leitura do livro e em seguida as crianças brincarem pode ser interpretado como a circunstância principal que induziu as crianças a reproduzirem as relações apresentadas no livro.

Entretanto, como discutiremos a seguir, a relação da criança com o conteúdo da obra literária cria a possibilidade de a criança envolver-se com a obra, ativando processos psíquicos além da memória, como o pensamento, a emoção e a imaginação. Assim, ao se depararem com situações imaginárias similares com as descritas no livro as crianças recriam aspectos do conteúdo da obra.

Em verdade, é isso que acontece na brincadeira: a criança transfere para a brincadeira as relações aprendidas por ela nos contextos de sua vida, na sua experiência com as coisas e com as pessoas. Com a literatura não é diferente. Ocorre que, nesse caso, a criança conhece relações sociais utilizando processos imaginativos despertados pela leitura, uma vez que a imaginação é uma forma de ampliar a experiência, como

enfatiza a segunda lei vigotskiana sobre os vínculos entre imaginação e realidade (VIGOTSKY, 2012).

Antes apresentarmos o primeiro episodio relativo à leitura dos livros, uma questão merece discussão. Pode-se questionar por que se optou por livros que apresentam as relações do tema família, sendo tema tão frequente nas brincadeiras infantis nas escolas, como apontaram os dois estudos anteriores.

Um dos critérios para essa decisão foi o da praticidade: o fato de ser o tema mais frequente também possibilitou que conhecêssemos melhor como as crianças interpretam esses papéis, por isso qualquer mudança seria mais visível para nós. Por outro lado, ser o tema mais frequente não significa necessariamente que a forma de interpretar os papéis seja a mais desenvolvida, como observamos no estudo 01. Por isso, justifica-se trabalhar com esses conteúdos.

No estudo 01, conjecturamos a possibilidade de que essas relações não sejam claras para as crianças, do que decorre o não desenvolvimento da interpretação dos papéis ligados à temática. A estranheza dessa hipótese está no fato de essas relações no cotidiano estarem tão próximas da criança que parece absurdo elas não as conhecerem profundamente.

Examinemos um pouco mais essa questão, trazendo para a discussão mais elementos. No estudo *Brincando de casinha: o significado de família para crianças institucionalizadas*, realizado pelas pesquisadoras Martins e Szymasnki (2004), foi analisado o conteúdo de brincadeiras de crianças institucionalizadas de cinco a oito anos. As participantes da pesquisa foram resgatadas de situações de rua ou de abandono dos cuidados, perambulando na cidade, trancadas sozinhas em casa ou pedindo esmolas nas ruas da cidade de São Paulo. Constatou-se que a *família brincada*, denominação utilizada pelas autoras para as relações familiares interpretadas na brincadeira, coincidia com a família divulgada em nossa sociedade e não a família concreta dessas crianças. Na brincadeira, existiam os papéis de pai, de mãe e de filhos. Os pais apareciam como provedores, as mães, cuidadoras e os filhos, submissos às orientações dos pais.

As autoras concluem:

> A família brincada das crianças está na televisão, veiculada pelas novelas, desenhos animados (família Dinossauro, família Simpson, etc.), propaganda (família "margarina"), e encontra-se também estampada em revistas, jornais e *outdoors* com fotografias de belas mães sorridentes, maridos encantadores, como príncipes, e filhos bem vestidos e bem tratados (MARTINS & SZIMANSKI, p. 183).

Assim, as crianças do estudo não deixam de brincar de família porque o contato cotidiano com suas famílias foi muito tênue nem deixam de interpretar as relações dessa temática. Elas extraem os traços típicos das relações familiares da família nuclear idealizada, vinculada extensivamente pela mídia e os interpretam na brincadeira.

Vigotski (2008) explica:

> A criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos (...). Já na idade pré-escolar, a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno (VIGOTSKI, 2008, p.26).

O autor exemplifica que "a criança quis passear de caleche e esse desejo não foi satisfeito naquele momento; então, ela dirige-se ao quarto e começa a brincar de caleche. Mas de fato nunca acontece assim." (VIGOTSKI, 2008, p.25). E continua: "A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados." (VIGOTSKI, 2008, p.26).

Ou seja, quando a criança interpreta o papel de mãe, pai ou filho, ela não está trabalhando com um único modelo para sua conduta, pois, por meio de seus múltiplos vínculos com o real, ela é capaz de extrair características individuais de mães, pais e filhos, de captar o sentido desses traços e, na brincadeira, trabalhar, essencialmente, com esse sentido. E, embora possamos notar ações e relações típicas das relações familiares da própria criança, a representação do papel advém de uma amálgama de traços individuais aos quais a criança generaliza e atribui um sentido.

Sabemos que a criança pequena tem sua conduta pautada pela realidade externa imediata. Mas, na idade pré-escolar, a consciência da criança é cada vez mais assemelhada a de um sujeito que toma consciência de si e da realidade e passa a apresentar atos de sua própria vontade, sendo a conhecida crise dos três anos um marco no surgimento dos atos da vontade.

Segundo Bozhóvich (1987), é o aparecimento da linguagem que permite à criança um conhecimento generalizado sobre si mesma. Ainda no período em que a atividade da criança é a manipulação dos objetos, acontece uma mudança fundamental no seu desenvolvimento: o pensamento se torna verbal e a fala, mental. Nesse fato está a gênese do desenvolvimento da palavra como forma especial de representação da

realidade. Sabe-se que a criança pequenina confunde a palavra com o objeto que representa, mas logo, segundo Vigotski, "[...]as palavras são para a criança como uma espécie de saída que encontra em seu caminho para a aquisição da experiência" (VIGOTSKI, 1995, p.232).

A criança que antes tinha em suas sensações e percepções, significadas pelo adulto, a principal forma de conhecer o mundo, na fase pré-escolar, a linguagem passa a ser um sistema que a possibilita conhecer. Embora, como assinalou Vigotski (2010), o conhecimento que a criança constrói sobre o mundo ainda seja na base da empiria, dos conceitos cotidianos, os quais têm em sua base generalizações ainda não conscientes, tais conceitos permitem a criança orientar-se e atuar mundo (BOZHÓVICH, 1987). O fato de atuar com conceitos, mesmo sendo os cotidianos, já demonstra que a linguagem passa ter função especial na atividade infantil.

É por isso que afirmamos que a mediação da brincadeira é essencialmente semiótica. Por isso, apenas pôr à disposição brinquedos e oferecer um espaço não basta, é preciso a intensa e pujante atividade de usar toda a riqueza da palavra para que a criança possa conhecer o mundo e, ainda mais do que isso, criar condições de conhecimento a enriquecer o significado das palavras e o sentido que ela vai atribuindo a elas.

Dessa forma, cogitamos que a questão com que nos defrontamos no estudo 01 relaciona-se não apenas com a dificuldade de conhecer essas relações no cotidiano, mas com a possibilidade de conhecer as relações humanas a partir de múltiplos contextos. Possivelmente, se isso não se apresenta à criança, ela atua na brincadeira apenas com ações estereotipadas. Esse problema apresenta conexão com a própria situação social de desenvolvimento dessas crianças.

Do ponto de vista da realidade social, base para as experiências infantis, para as crianças do estudo 01, filhas de trabalhadores, habitantes de regiões periféricas da cidade, em que os pais por vezes trabalham longas jornadas, a oportunidade de conhecer concretiza-se majoritariamente na escola. Assim, a escola cumpre papel vital para o desenvolvimento dessas crianças.

Toassa (2004), em seu estudo *Consciência e Atividade: um estudo sobre (para) a infância* identifica que baseada em uma concepção espontânea de infância, a educadora da turma observada pela pesquisadora orientava seu trabalho no reforço e na

imitação, sendo que as principais funções psíquicas desenvolvidas foram a memória e a atenção[37].

Para Vigotski (1995), os processos psíquicos primam pela interfuncionalidade. Os estudos feitos pelo autor demonstram que, com a mediação dos signos, as funções psicológicas ganham características especificamente humanas. A percepção é verbal, a atenção passa a ser voluntária dependendo cada vez mais do pensamento, e a memória é orientada pelo pensamento. Tal desenvolvimento expressa o caminho na direção da conscientização e do domínio das funções psicológicas superiores, graças às operações com os signos. No decorrer desse processo, as funções psicológicas superiores partem de um estado de indiferenciação e rumam para uma diferenciação progressiva, mantendo, contudo, relações de interfuncionalidade.

Quando falamos da criança pré-escolar, falamos de um pequeno ser humano, cujo período do desenvolvimento em que se encontra expressa a tensão entre o biológico e o cultural (TOASSA, 2004), o imediato e o mediato. Do ponto de vista das funções psicológicas superiores, tais tensões surgem na conduta das crianças. Por exemplo, no campo da percepção, a criança, muitas vezes, traz para a brincadeira elementos fruto das percepções imediatas, em outras nota-se um tipo de percepção da realidade já mediada pelo pensamento.

Em resumo: se a escola de Educação Infantil sugere as crianças atividades mecânicas com intuito de desenvolver processos psíquicos isoladamente, desprezando as imensas oportunidades de levar a criança a conhecer o mundo, enriquecendo os significados das coisas, das ações e das relações, haverá empobrecimento do brincar até entre seus temas mais comuns.

As crianças participantes da pesquisa de Martins e Szimanski (2004), com idades entre cinco e oito anos, faixa etária na qual o papel deveria apresentar seus aspectos mais desenvolvidos, interpretavam as relações dos papéis do tema; crianças de quatro e cinco anos do estudo 01, em sua grande maioria, apenas representavam ações de cozinhar e lavar panelas, e crianças portuguesas de quatro anos, matriculadas na escola do MEM interpretavam os papéis com mais riqueza.

O sentido dessa comparação é demonstrar que o desenvolvimento do conteúdo do papel é aspecto organicamente ligado às possibilidades de conhecer da criança, portanto enraizado na situação social de desenvolvimento.

[37] A pesquisadora analisou o desenvolvimento psíquico das crianças através de uma pesquisa genético-experimental.

Dessa forma, cogitamos que a questão com que nos defrontamos no estudo 01 relaciona-se não apenas com a dificuldade de conhecer essas relações no cotidiano, mas com a possibilidade de conhecer as relações humanas a partir de múltiplos contextos, problema ligado à própria situação social de desenvolvimento dessas crianças.

Em seguida o episódio.

TÍTULO: A LITERATURA E A BRINCADERIA DE PAPÉIS SOCIAIS

AÇÕES: LEITURA E DISCUSSÃO DE LIVROS.

Cena 01 (sessão 11)

Contexto: Crianças entram na sala. Pesquisadora as convida para sentarem no chão. Conversam. Em seguida a Pesquisadora apresenta o livro

Pesquisadora: "Olha, trouxe um livro hoje pra gente ler, é esse aqui!". Mostra a capa do livro. Pesquisadora: "Sabem quem são essas duas que estão na capa?" Criança (falam juntas): "Duas meninas!" "Nãão!". Pedro: "Ela é super-herói!" (a mãe na ilustração tem uma capa presa ao pescoço). Pesquisadora: "É, são meninas, mas essa é mãe da Lari, a Lari é essa menina aqui. E o livro se chama *Mamãe sabe quase tudo*. Pesquisadora abre o livro, continua: "Aqui é a Lari, ela está dizendo que a Mãe dela diz que não sabe quase nada, mas que ela acha que a mãe sabe quase tudo" Lucia aponta para o livro e diz: "Pesquisadora, o gatinho!"(há um gato na ilustração). Pesquisadora: "É o gato da Lari!". Pesquisadora vira a página, mostra a ilustração, continua: "A mãe de Lari sempre sabe quando vai fazer sol e chover", vira a página e continua: "Ela sabe fazer o bolo de chocolate mais gostoso do mundo e quando fico com dor de barriga, ela sempre sabe o remédio certo" Vira a página. Mostra a ilustração. Crianças estão compenetradas. Pesquisadora continua: "Ela sabe fazer um cafuné, bem gostoso e sabe contar histórias incríveis." Pesquisadora vira a página: "Às vezes dá uma bronca de estremecer, mas sabe fazer muita cosquinha". Pesquisadora vira a página: "Ela sabe fazer uns penteados bem legais, até cambalhota ela sabe dar". Pesquisadora vira a página. Na ilustração a mãe segura o gato no colo. Lucia: "Olha o gato!" Pesquisadora lê: "Mãe, como você sabe todas essas coisas! Não sei vou perguntar para minha mãe!" Pesquisadora pergunta: "Gostaram da história?" Crianças respondem juntas: "Sim!". Pesquisadora pergunta: "A mãe de vocês fazem essas coisas com vocês?" Crianças (falam juntas): "Nãaaaao!". Pesquisadora: "Não? O quê a mãe de vocês fazem, então?"Jorge: "Minha mãe deixa eu brincar na rua enquanto ela trabalha". Lucia: "Minha mãe cuida do gato" Lucas: "Minha mãe, me dá uma surra às vezes". Joana: "A minha mãe faz bolo para eu comer". Pesquisadora: "É Joana? Ela faz bolo de quê?" Joana: "De chocolate" Pesquisadora: "Você gosta?" Joana: "Gosto, eu como um montão!".

Cena 02 (sessão 11)

Contexto: Meninas brincam no cenário casa.

A casa está montada. Maria arruma panelas. Rosa e Flor cuidam de Carmem. Carmem está deitada na cama feita com cadeiras. Rosa acaricia a cabeça de Carmem. Rosa pergunta: "O que está doendo?". Carmem: "A cabeça". Rosa coloca a mão da testa de Carmem. Diz para flor: "Ela tá com febre". Rosa pega nas mãos de Carmem. Conversa com ela. Flor que estava ajoelhada senta-se na cama: "Você quer uma sopa?". Carmem: "Não, não quero!" Flor: "É bom você comer!". Pega a panelinha e uma colher. Faz que dá a sopa na boca de Carmem. Carmem faz que come. Rosa segura as mãos de Carmem. Carmem: "Eu quero comer sozinha!". Pega a panela e colher das mãos de Flor e faz que come. Rosa e Flor conversam. Carmem derruba a colher no chão. Flor: "Precisa lavar a colher, lava lá". Rosa vai até a mesa ao lado (que é a pia). Faz que lava a colher. Traz a colher de volta e dá para Carmem. Carmem volta a comer a sopa. Depois diz: "A Rosa é minha mãe ela cuida de mim, agora a Flor vai para a escola, ela é minha

prima, depois ela vem me visitar, para ver se estou melhor e posso brincar. Carmem: "Ela dá um beijo em você e em mim e vai embora!". Meninas concordam. Flor dá um beijo em Carmem, depois dois beijos em Rosa. Acompanha até a porta. Faz que abre a porta. Flor sai.

Cena 03 (sessão 11)

Contexto: Meninas continuam brincando no cenário casa.

Na casa, Carmem continua deitada. Rosa cozinha e Flor olha-se no espelho e penteia-se. Carmem: "Mãeee!!". Rosa e Flor vão até Carmem. Rosa arruma o cobertor de Carmem. Ela faz que treme de frio: "Estou com muito frio!" Diz batendo os dentes. Rosa põe a mão na testa de Carmem e diz: "Está com febre de novo!", pega uma esponja de cozinha e passa na testa de Carmem como se estivesse limpando seu suor. Flor cobre Carmem com muito cuidado. As duas sentam ao lado dela na cama. Rosa dramatiza com as mãos: "Ela esta muito doente! Não sei mais o que fazer!" Flor: Precisa dar um remédio. Rosa pega uma panelinha. Não há colher. As colheres estão todas na lanchonete. Vai até a lanchonete e pega uma colher. Faz que dá remédio para Carmem. Flor vai para a cozinha. Pega um pratinho e vai dar para Carmem comer.

Cena 04 (sessão 11)

Contexto: Ainda se organizam os cenários, quando Lucia define seu papel na brincadeira.

Lucia quer ser a gata. Pergunta à Pesquisadora se pode ser sua gata. Pesquisadora diz que sim. Pesquisadora pergunta a Maria se pode cuidar da gata. Pesquisadora diz que a gatinha precisa tomar leite. Lucia fica de gatinhas. Mia. Maria se entusiasma: "Eu cuido dela, eu cuido dela! Eu chamava Gabriela!'. Pesquisadora: "Tá bom!" Flávio entra na casa. Mexe nas panelas que estão organizadas em cima das mesas. Maria para Adrian: "Oh!" Diz para a Pesquisadora: "Ele é meu filho! Ele vai para a escola, compra ovos no caminho". Flavio está com a caixa de ovos na mão.

Cena 05 (sessão 11)

Contexto: Após brincarem na oficina, Lucas e Pedro brincam de pai e filho.

Pedro e Lucas brincam de pai e filho. Cada garoto tem nas mãos carros de brinquedo[38]. Pesquisadora aproxima-se amarra o cadarço do tênis de Lucas. Lucas diz para Pedro: "Peraí filho!". Pesquisadora pergunta: "Vocês são caminhoneiros?". Lucas: "É, somos, esse é meu caminhão, eu vou levar para a oficina, está quebrado, eu preciso dele para trabalhar". Pesquisadora: "Aaah". Lucas anda de gatinhas empurrando o carro no chão. Pedro: "Papai, papai me espera". Lucas: "Tá bom, filho, eu tô te esperando, vem filho, vem!". Pedro se aproxima de Lucas: "Filho, agora olha essa manobra aqui!". Lucas faz uma manobra com o carrinho. Pedro: "Que legal, pai!". Voltam a andar com os carrinhos pela sala, como pai e filho.

Cena 06 (sessão 12)

Contexto: Crianças chegam na sala, a Pesquisadora convida para sentarem e ouvirem a história.

Crianças estão sentadas no chão. Pesquisadora com livro na mão: "Hoje trouxe outro livro para a gente ler" Crianças estão agitadas. Pesquisadora chama atenção das crianças. Mostra a capa do Livro. Fabio: "São bichos!". Lucas: "É de zoológico?" Pesquisadora: "Não, não é de zoológico. Esses bichos são do menino da história do livro". Fábio: "Como é o nome dele?".

[38] Esses brinquedos não foram oferecidos pela pesquisadora, encontravam-se na sala de aula.

Pesquisadora: “O nome dele é Dudu”. Pesquisadora abre o livro, começa a contar a história: “Você conhece meu pai? Ele tem fama de ser pai de todos: da Luisa, do Junior, do vô Luís, da vó Maria, do Tonhão, do Pedrinho, da Aninha e de todo mundo que estiver precisando de um pai” (...). Pesquisadora vira a página: “Quando a Luisa faz manha, ele é um *paiciência*. Pega minha irmã no colo, conversa com ela, conta uma história. Haja paciência! Como será que ele aguenta?”. Lucas e Jorge estão inquietos, Pesquisadora chama atenção dos meninos. Pesquisadora continua: “No domingo ele estava um paiaço. Combinou de fazer uma festinha lá em casa e convidar os amigos. Contou piada a tarde inteira e fez todo mundo dar risada.” Pesquisadora vira a página do livro e continua a contar a historia: “Na terça-feira passada, ele acordou pãe. Minha mãe tinha viajado e ele levantou cedo, trocou a fralda da Luísa, preparou a mamadeira. Depois fez o meu lanche e me levou para a escola. À noite ficou ajudando o Júnior a fazer lição de casa com a maior cara de cansado. Quando está de férias, ele é um paiguiçoso. Tem preguiça de levantar e pede para minha mãe levar o café na cama. Se deixar, ele fica dormindo até tarde.” Pesquisadora vira a página: “Quando chega o natal ele se faz de Painoel. Põe roupa vermelha, barba branquinha e sai por aí distribuindo presentes”. Lucas e Jorge se acotovelam. Pesquisadora chama atenção. Vira a página. A Pesquisadora começa a ler: “Você deve estar pensando: - Esse é o pai que eu queria ter. Mas não é todo dia assim, não! Tem dia que ele está um paionça! E aí sai da frente! Fica bravo quando o Juninho fala palavrão, ou quando eu apronto alguma coisa na escola. E às vezes até deixa a gente de castigo. Tem também o Paitrovão – quando sim é sim e não é não. E não adianta ficar pedindo explicação!” Pesquisadora vira a página: “Existe o pazinheiro levanta no domingo e fala para minha mãe: - Hoje eu vou pilotar o fogão. Põe o avental e vai para a cozinha. No começo ela não gosta muito, porque ele faz a maior bagunça. Mas depois, quando começa a experimentar o molho do macarrão, ela muda de ideia na hora! Pega o telefone e começa a ligar para a Tia Lurdes, para vô Luis, a vó Maria, o Tonhão.... e convida todo mundo para almoçar em casa”. Fabio pergunta: “Quem é o pai?”. Na ilustração está um menino sentado com bichos de pelúcia em sua volta e na frente de cada bicho de pelúcia um prato. Pesquisadora explica: “Aaaah... na ilustração não está o pai do Dudu, o Dudu tá fazendo que é o pai com os bichos de brinquedo!” Fabio: “Hum, hum”. Pesquisadora vira a página: “Fabio, olha aqui, aqui óh, o pai e o Dudu no colo, viu? Agora é o pai dele!” Fábio olha. Pesquisadora continua: “ Mas, de todos os meus pais, o que eu mais gosto é o papito. E como sei que ele está chegando? É quando ele olha pra mim com aquele olhar cheio de carinho, abre bem os braços e fala assim: “Vem cá, Dudu. Deita do meu lado na cama e fica conversando comigo um tempão, sem pressa de nada. É muito bom! Eu sei que daqui a pouco ele vai ser de novo o Paizeiro, o Paicero, o paiança, o paionça, o paiaço, o pai de todos. Mas nessa hora eu sinto que tenho um pai só para mim!”. Pesquisadora: “Acabou! Gostaram da história?”. Crianças (falam juntas): “Simmmm” Fabio: “Pesquisadora o que o pai faz?”. Pesquisadora: “O pai do Dudu, cozinha, ajuda o irmão do Dudu a fazer o dever de casa” Lucas: “Dorme”. Pesquisadora: “É, dorme! Agora, o que o pai de vocês faz?”. João: “O meu pai me traz na escola!” Luisa: “Meu pai me traz na escola de bicicleta”. Pesquisadora: “Nossa, Luisa, que legal!”. Fábio: “No dia dos pais eu dei um cartão para o meu pai!”. Pesquisadora: “É Fábio, você fez o cartão aqui na escola?”. Fábio: “É!”. Pesquisadora: “Ele gostou?”. Fábio faz que sim com a cabeça. Pesquisadora: “Quem mais quer falar sobre o que o pai faz?”. Crianças levantam a mão e falam juntas: “Eu, eu!”. Pesquisadora: “Paulo, fala”. O menino fica quieto. Pesquisadora: “Paulo, você quer falar uma coisa que seu pai faz?”. Menino faz que sim com cabeça. Pesquisadora: “Então fala, fala alto pra todo mundo ouvir!”. Paulo: “É.... meu pai cozinha!” Pesquisadora: “Cozinha? Legal, o que ele cozinha?”. Paulo: “É.... (não é possível ouvir)” Pesquisadora: “Paulo fala alto pra todo mundo ouvir!”. Paulo: “Macarrão!”. Fabio: “O meu também cozinha, de domingo, ele cozinha” Pesquisadora: “Como o pai do Dudu?” Fabio: “É”. Pesquisadora: “Alguém mais quer falar sobre o que o pai faz?”. Lucia levanta a mão. Crianças estão inquieta. Pesquisadora chama atenção: “Olha, vamos ficar todos quietos para ouvir a Lucia”. Jorge e Lucas se acotovelam. Pesquisadora chama atenção dos meninos. Pede para Lucia falar: “Meu pai, faz o café da manhã pra eu tomar antes de vir para escola”. Pesquisadora: “É Lucia... que legal!”. Pesquisadora: “Vamos brincar?”.

Cena 06 (sessão 14)

Contexto: Pesquisadora convida as crianças para ouvirem a história.

Pesquisadora e crianças sentam-se ao redor da mesa. Pesquisadora mostra a capa do livro e pergunta: "Como será que se chama esse livro aqui?" Lucas está de pé, Pesquisadora pede para que pegue uma cadeira e sente ao seu lado. Lucas pega uma cadeira da mesa ao lado e senta-se. Pesquisadora continua: "O que você acha, Lucas?"

Lucas: "(não é possível compreender)" Pesquisadora: "Bom! Quase isso! O que ela tá fazendo?" Joana: "Tá cortando cabelo" Jorge: "Cortando o cabelo" Pesquisadora: "Então o que ela é?". Jorge, Joana e Lucas: "Cabeleireira". Pesquisadora abre o livro: "Ela é mãe do Cleber, o Cleber é esse aqui, ele tá vestido do quê?" Crianças (falam juntos): "De Batman!" Pesquisadora: "É, de Batman, agora quem sabe o que é isso, gente?". Aponta para a figura do livro. Lucas: "É para cortar o cabelo". Pesquisadora: "É para cortar o cabelo, para depois enrolar o cabelo, então, a mãe do Cleber é cabeleireira, sabem como é o nome dela?" Lucas: "Cabeleireira". Pesquisadora: "Não, o nome, não o que ela faz. O nome dela é Jaqueline. Por isso o livro se chama *O salão de Jaqueline*". Pesquisadora mostra a capa do livro novamente. Pesquisadora: "Ela tem um salão, é cabeleireira e se chama Jaqueline!". Pesquisadora vira duas paginas do livro aponta para as figuras: "Tá vendo essa moça aqui? O que ela está fazendo?" Crianças (todas juntas): "Pintando a unha". Pesquisadora: "Sabe o que ela faz?" Jorge e Joana: "Ela é manicure". Carmem: "Minha mãe é manicure" Pesquisadora: "É Carmem, que legal, Ela também trabalha em um salão?" Carmem: "Sim, só que não é todo dia". Pesquisadora: "Por que as pessoas querem fazer a unha mais perto do fim de semana, né?". Carmem: "É!". Pesquisadora continua: "Sabe como ela se chama? Jandira! Agora estão vendo esse rapaz aqui? Ele é o Adilson. Tem homem que trabalha no salão de cabeleireiro?". Jorge: "Tem". Lucas: "É o barbeiro". Pesquisadora: "O barbeiro, faz a barba, corta cabelo de homem e acho que corta cabelo de mulher também!" (...). Jorge: "É o Lucas que trabalha lá". Lucas dá um tapa no braço de Jorge. Pesquisadora chama atenção de Lucas, lembra a ele as regras do grupo e pede para pedir desculpas a Jorge. Pesquisadora: "Jorge, o Lucas poderia trabalhar no salão de cabeleireiro e você também, por que há muitos homens que são cabeleireiros!". Joana: "É mesmo!" Jorge: "É, podia mesmo" Jorge: "Eu podia trabalhar na horta, também!" Pesquisadora: "Podia, também!" Jorge: "Pesquisadora, eu já trabalho na horta!". Pesquisadora: "Eu sei Jorge, você ajuda seus pais, né? Sua vó, né?". Pesquisadora segue a contar a estória: "Outro dia chegou a dona Zenaide no salão". Lucas: "É uma velhinha!" Pesquisadora: "É uma velhinha! Ela lavou o cabelo, olha como ela ficou bonitona e ela pintou o cabelo, ficou ruiva, de cabelo vermelho!". Jorge: "Ela é gorducha!". Pesquisadora: "Você viu como ela é ficou bonitona?". Lucas: "Ela é gorda demais, Pesquisadora!". Pesquisadora: "Ela é gorda, mas olha como ela está bonita!". Joana: "Quase ninguém agora vai saber que é ela!". Pesquisadora: "É, né, Joana? Por que ela tá tão diferente!". Pesquisadora vira a pagina: "Olha, outro dia a moça chegou muito triste, olha aqui a cara dela". Carmem: "Por quê?". Pesquisadora: "Ah, não sei por que, aconteceu alguma coisa na vida dela que deixou ela triste!". Lucas: "Vai ver que ela chegou atrasada no serviço!". Pesquisadora: "É pode ser!". Jorge: "Tá chuviscando!". Pesquisadora: "Aí oh, ela pintou o cabelo, pintou as unhas, fez maquiagem e saiu toda bonitona e feliz" Carmem: "Parou de chover!". Pesquisadora: "Estava chovendo só em cima dela por que ela estava triste!". Pesquisadora continua: "Olha só, outro dia chegou o sr. Joaquim". Lucas: "Ele cuida da horta!". Pesquisadora: "É, talvez!". Pesquisadora continua: "Ele cortou o cabelo, fez a barba e como ele saiu? Todo moderno!". Pesquisadora vira a página: "Olha só o cabelo dessa moça que cumprido!" Jorge: "Parece a Rapunzel!" Pesquisadora: "Exatamente!". Pesquisadora: "Olha só, ela cortou o cabelo, óh como ela ficou!". Pesquisadora vira página, aponta para as figuras: "Tem gente que quer ficar com cabelo enrolado, tem gente que quer ficar com o cabelo liso" Jorge aponta para as figuras do livro: "Dois enrolados, dois liso!". Pesquisadora continua: "Olha o Adilson aqui enrolando o cabelo da moça!". Pesquisadora continua: "A tia do Cleber quando se casou foi se arrumar no salão da Jaqueline, olha o que ela fez no cabelo, enrolou todo o cabelo!". Lucas: "Cheio de enrolado". Pesquisadora: "Eu achei

lindo, o que você achou Joana?". Joana: "Lindo!". Carmem: "Eu também!". Lucas: "Eu achei feio!". Pesquisadora continua: "Vocês já foram em um casamento?". Carmem: "Eu já, eu fui no casamento da minha tia" Pesquisadora: "As vezes no casamento tem uma criança que leva as alianças, é o pajem, o Cleber foi o pajem. Olha o que ele pediu para a mãe dele fazer no cabelo dele?". Jorge: "Pintou de verde!". Crianças riem. Pesquisadora: "É, olha como ficou legal!". Termina a estória: "Então, esses são o Cleber e sua mãe, a Jaqueline, que tem um salão de cabeleireiro!". Lucas: "Oh, Pesquisadora, eu tenho um videogame e um skate!" Pesquisadora: "Tá, você quer falar alguma coisa sobre o que você achou do livro?". Lucas: "É legal". Pesquisadora: "E vocês?" Joana: "Ótimo". Pesquisadora: "Você achou ótimo?". Joana: "É". Pesquisadora: "E você, Carmem?". Carmem: "Eu achei bonito."

Cena 07 (sessão 14)

Contexto: Após a história, organizamos o cenário. Nesse dia, estavam presentes cinco crianças devido ao mal tempo. Assim, organizamos apenas um cenário.

O cenário do salão está montado. Carmem: "Eu sou a cabeleireira!" Joana: "Eu sou a manicure!" Carmem: "Não, você é minha filha e ajuda no salão". Joana: "É, é!". Meninas definem nomes. Carmem para Pesquisadora: "Você pode ser a moça que vem no cabeleireiro?" Pesquisadora: "Tá bom!". Você tem que sentar aqui para esperar. Pesquisadora: "Tá bom!". Pesquisadora senta-se. Carmem: "Bom dia, o que você quer?" Pesquisadora: "Eu queria tingir e cortar meu cabelo". Carmem: "Já sei, ia ser seu casamento". Pesquisadora: "É, legal! Que penteado vamos fazer?" Carmem: "Vamos enrolar seu cabelo!" Pesquisadora: "Vai ficar lindo!". Carmem: "Minha filha faz sua unha, enquanto eu faço seu penteado". Pesquisadora: "Isso!" Joana traz os brinquedos de manicure. Faz que lixa a unha da Pesquisadora, pergunta: "Que cor de esmalte você quer?" Pesquisadora: "Um esmalte claro, né?" Joana me mostra um esmalte branco e diz: "Olha esse aqui que bonitinho!" Pesquisadora: "Lindo, pode ser este!". Carmem tenta por bobs no cabelo da Pesquisadora. Não consegue. Começa a pentear o cabelo, diz: "Pronto, acabou!" Pesquisadora: "Haha, estou linda!" Joana: "Sua unha está linda!". A Pesquisadora levanta-se: "Tchau, então!".

Cena 08 (sessão 14)

Contexto: A brincadeira de cabeleireiro continua. Lucas e Jorge a principio não queriam brincar junto com as meninas. Jorge decide entrar na brincadeira.

Jorge observava meninas brincando, quer ser o cabeleireiro. Jorge: "Joana vem aqui, eu vou lavar seu cabelo" Joana: "Aaah!!". Jorge: "Senta aqui, óh". Aponta para a cadeira do lado do espelho. Joana senta-se. Jorge: "Agora abaixa a cabeça!". Puxa a cabeça de Joana para trás. Faz que lava a cabeça de Joana. Jorge para Carmem: "Ô, benhê, depois você corta o cabelo dela, tá? Eu lavo e você corta" Carmem: "Tá bom!". Jorge faz que enxuga o cabelo de Joana, diz: "Agora vai lá cortar". Joana levanta-se, senta-se na cadeira em frente do espelho. Carmem faz uma tesoura com os dedos, faz que corta. Faz com a boca o barulho da tesoura: "tic, tic, tic".

Quadro 40: leitura de livros e a brincadeira de papéis sociais

Em relação ao episódio, em primeiro lugar, destacamos que as cenas apresentam o surgimento de novos elementos de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.

Na cenas 02 e 03, as meninas Rosa, Flor e Carmem brincam durante a sessão inteira interpretando que Carmem está doente e Rosa e Flor cuidam dela, sendo uma das cenas de brincadeira mais extensas que captamos durante todos os encontros, em que as componentes da brincadeira conservam uma mesma situação imaginária. Se se

comparar com as cenas do tema família das primeiras sessões, salta aos olhos essa diferença.

Mukhina (1995) e Elkonin (2009) relatam que crianças de idade pré-escolar mantém a brincadeira por cerca de 40 minutos. O fato da cena ser mais longa é um indício importante de desenvolvimento. Não se trata de um aspecto puramente quantitativo. Trata-se de um aspecto quantitativo que revela uma qualidade: as crianças permanecem mais tempo em uma situação imaginária, pois a alimentam com as relações entre os personagens - o que eles fazem, aonde eles vão e como se relacionam – e pela atualização do enredo, como se observa com Carmem: a menina cria situações que orientam ou reorientam a interpretação dos papéis.

Ainda discutindo o surgimento de elementos novos, na atuação de Rosa observamos uma ação sintética e abreviada. A ação sintética e abreviada da qual falamos surge no protagonismo de Rosa, quando abre a porta para que Flor vá embora. Não há porta, a menina apenas faz o gesto de abrir a porta, que é rapidamente entendido pela companheira, pois esta capta o significado do gesto da amiga.

A ação lúdica, conforme explica Elkonin (2009), é um tipo especial de ação em que o seu sentido é transmitido de forma sintética e abreviada. Se no jogo fossem reproduzidas todas as ações tal e qual a realidade, com todas as suas partes componentes, não seria brincadeira e sim uma imitação mecânica e sem significado da realidade.

Elkonin (2009) assinalou que, entre o papel e as ações ligadas a ele, existe uma unidade contraditória, quanto mais abreviadas e sintéticas são as ações lúdicas, maior é a profundidade da representação das relações sociais reproduzidas.

Podemos elucubrar que ação sintética e abreviada apresentada pela menina é ainda muito marginal no enredo da brincadeira, não ocupa nenhum lugar de destaque e nem é uma ação referente a um aspecto central da representação de uma atividade humana. Com isso concordamos. Todavia, temos que considerar essa ação como o início do desenvolvimento de um tipo de ação de nova qualidade.

Perguntamos: o surgimento dos elementos relaciona-se com a leitura do livro “Mamãe sabe quase tudo”?

A leitura do livro sugere uma possibilidade de enredo para o tema: a filha está doente e precisa de cuidados da mãe. Há novidades na interpretação de papéis. Quando a filha está doente, o papel de mãe agrupa novas ações que não apenas cozinhar. Além disso, há que se medir a febre, dar o medicamento e cobrir a menina para que não sinta

frio. Assim, há mais ações encadeadas de forma coerente. No enredo criado pelas meninas, junta-se à mãe nos cuidados, a prima.

Há uma complexidade maior na atuação, pois a mãe não se relaciona apenas com a filha, mas também com a prima, o que exige dela na interpretação de um só papel duas atuações diferentes. O mesmo pode ser dito das outras personagens. Assim, o aumento dos papéis envolvidos produz uma complexidade maior, pois um mesmo papel deve apresentar uma conduta diferente dependendo de com quem se relaciona na brincadeira.

Verificamos, então, que a sugestão de enredo e de formas de atuar a partir da leitura da história impactou a brincadeira, no sentido de ampliar a complexidade dos papéis, aumentando a duração da cena e o despontando ações sintéticas e abreviadas. No tocante às ações sintéticas e abreviadas, parece-nos plausível supor que a complexidade que a interpretação do papel ganha exige o desenvolvimento de outras ações mais desenvolvidas.

Markova (citada por ELKONIN, 2009) assevera que unicamente as obras que descrevem de forma compreensível as relações dos personagens estimulam a reprodução do **conteúdo fundamental dessas obras.** Perguntamos: qual o conteúdo fundamental dessa obra? O conteúdo fundamental dessa obra é a **relação de cuidado.** Foi isso que centralmente as crianças interpretaram.

Nas cenas 02 e 03, Flor e Rosa cuidam de Carmem. Na cena 04, Lucia quer ser gata, ser a gata de alguém: um dono que lhe ofereça cuidados. Por sugestão da Pesquisadora, Maria cuida de Lucia, a gata. Pedro e Lucas, na cena 05, brincam de pai e filho. Embora haja indícios de ser um filho adulto, pois juntos levam os carros para oficina, há um delicado tom de cuidado na forma de Lucas se relacionar com Pedro. Curiosamente esta cena surge com a leitura de "Mamãe sabe quase tudo".

Percebemos a presença de uma generalização que revela o sentido de uma relação. A generalização significa a organização de traços ou características em um grupo de fenômenos. Sabe-se que, para generalizar, é necessário que exista antes seu movimento contrário, que é o de individualizar traços a serem inseridos em classes de fenômenos. Para poder generalizar, principalmente quando falamos da criança pequena, é imprescindível que a criança tenha o conhecimento empírico dos traços e características para operar a generalização.

Supõe-se que a leitura do livro pode ter atuado como elemento aglutinador desses traços que transmitem o sentido de cuidado. Ressalva-se que tal generalização

ainda se dá sobre a base da empiria, pois os cuidados são expressos em ações: alimentar o gato, cuidar da menina doente, esperar o filho que não consegue ir tão rápido quanto o pai.

Com a leitura do livro *Com jeito de Pai* não captamos uma cena a qual pudéssemos relacionar com o conteúdo do livro. Nesse sentido, as indagações de Fábio parecem bastante reveladoras (Quem é o pai? O quê o pai faz?).

Segundo Abrantes (2011), o livro deve ser o encontro entre conteúdo e forma, assim, as ilustrações são aspectos importantes para compreensão do conteúdo. Diferentemente de *Mamãe sabe quase tudo*, *Com jeito de pai* apresentava ilustrações que não ficaram tão claras para as crianças. Chamamos a atenção para o fato de que, quando a Pesquisadora apresenta o livro, Lucas acha que é um livro que fala sobre zoológico.

O eixo da ilustração é o menino brincando com bonecos de animais reproduzindo ações do pai e na capa há ilustrações de animais sem referência ao menino ou ao pai. Em *Mamãe sabe quase tudo* as ilustrações eram muito claras, transmitindo de forma muito direta o conteúdo.

A questão complica-se, pois o pai era personagem inexistente na brincadeira dessas crianças. Esse fato deve-se a um conjunto de fatores, entre eles a divisão sexista de temas na brincadeira, muito estimulada por professoras, que receitam quais devem ser as brincadeiras para meninas e para meninos. Para se ter uma ideia de como tal divisão repercute nas crianças em um dos primeiros encontros, Lucas verbaliza para a Pesquisadora: "**Prefiro fazer lição do que brincar de casinha**"

A não inserção desse papel na brincadeira faz com que as crianças não se relacionem com as características desse papel e não aprendam sobre ele, porque também quando se brinca, e isso é fundamental, pode-se aprender sobre o papel. Retomando as leis de Vigotski (2012) sobre a atividade criadora, a imaginação pode ser uma forma de ampliar a experiência, na situação imaginária pode-se conhecer sobre os papéis.

Há ainda a questão da invisibilidade do pai no cuidado e na vida das crianças, reforçada pela escola. Por exemplo, nessa rede de ensino, havia a tradicional festa do dia das mães, mas não havia festa do dia dos pais. A justificativa para não se comemorar o dia dos pais era a explicação "Mãe todo mundo tem, mas pai...", justificativa, diga-se, carregada de preconceitos.

A questão é que todos têm pai; ele pode não conviver com a criança, pode estar morto ou preso, mas o certo é que todos têm pai e inserir esse personagem era preciso

até para problematizar seu conteúdo. Por todos os elementos elencados, esse papel não parecia claro para as crianças e a leitura do livro também não auxiliou na compreensão do papel.

A leitura do livro *O salão de Jaqueline* também mostra de forma bastante clara a influência que a literatura pode ter no conteúdo da brincadeira infantil.

Carmem propõe à Pesquisadora que seja cliente e depois sugere: "Já sei! Você era noiva!". Também as crianças reproduziram as ações tal como o livro apresentava. Até Jorge, que a princípio não quis brincar, logo se rende à brincadeira.

A forma com que a Pesquisadora procedeu a essa leitura também foi mais interessante. Pudemos discutir mais com as crianças sobre os personagens e também sobre questões relativas a preconceitos de gênero nas profissões. Nesse sentido, enfoca-se que, apesar de Lucas não querer participar da brincadeira, Jorge adere a ela e assume para si o papel de cabeleireiro ao lado de Carmem. Interessante que há uma ampliação da situação imaginária a expandir a interpretação de papéis: trata-se de uma família que trabalha em conjunto. Dessa forma, pode-se ser cabeleireiro e, ao mesmo tempo, marido[39]; manicure e, ao mesmo tempo, filha.

A partir da leitura dos três livros, o que se pode concluir sobre a influência da literatura na brincadeira de papéis sociais?

Em primeiro lugar, tomando a literatura como objeto cultural que apresenta a realidade à criança de forma artística, evidencia-se que, aquilo que a criança conhece da realidade, afeta o desenvolvimento da brincadeira, pois captamos o enriquecimento da interpretação dos papéis impactando o desenvolvimento da brincadeira como um todo, ou seja, o brincar torna-se mais longo, há ações sintéticas e abreviadas e generalizações sobre o papel. Tudo isso foi possível a partir da recriação que as crianças fizeram das histórias, a partir da apropriação que fizeram dela.

Confirmamos os resultados de Markóva (citada por ELKONIN, 2009), os quais demonstram que o livro, apenas quando apresenta de forma clara as relações entre os personagens, é capaz de impactar na brincadeira de papéis sociais, pois do livro que as crianças demonstraram dificuldades para entender os personagens e as relações entre eles, *Com jeito de pai*, não houve impacto sobre o conteúdo da brincadeira das crianças.

[39] O papel de pai e marido começa a surgir com os questionamentos da pesquisadora sobre esse papel.

Para além da confirmação dos resultados dos experimentos pedagógicos de Markova, cogitamos que a literatura pode ter uma função especial na compreensão que a criança adquire sobre o papel.

Retomemos as contribuições de Abrantes (2011) sobre o livro infantil. Para o autor, o livro para crianças possui uma empiria na forma de objeto ilustrado e escrito e também na fala, já que é lido em voz alta para as crianças. Por outro lado, "[...] na unidade com o empírico, caracteriza-se pela hegemonia do polo teórico, visto que por meios lúdicos seus conteúdos apontam uma forma de compreender a realidade" (ABRANTES, 2011, p.).

O desenvolvimento do pensamento das crianças pré-escolares encontra-se em uma fase de aprofundamento de processos de diferenciação da realidade, buscando descobrir as similaridades e diferenças entre os fenômenos do real. Tais processos realizam-se pela forma empírica de relacionamento com o real (ABRANTES, 2011).

A leitura de livros pode tensionar essa forma de trabalhar empiricamente com formas teóricas e mediadas, quando, por exemplo, as crianças conseguem captar os traços fundamentais do papel, generalizá-los e utilizar essa categorização para desempenhar uma conduta na brincadeira. Pensamos que, quando observamos as crianças interpretando relações de cuidado a partir da leitura do livro *Mamão sabe quase tudo,* estamos diante de tal fenômeno.

Retomando a tese do estudo, vemos que as ações desenvolvidas na dimensão *do que se brinca* e *como se brinca* incidem diretamente sobre o papel acarretando mudanças fundamentais na brincadeira de papéis sociais.

5.3.4. Com quem se brinca: o professor como personagem da brincadeira.

No estudo 02, observou-se que *com quem se brinca* é um aspecto importante, sendo uma circunstância que afeta o desenvolvimento da brincadeira: crianças mais novas tinham as mais velhas como modelos e aprenderam com elas ações importantes relativas ao papel.

Na condição experimental criada por nós, buscamos verificar como o adulto pode atuar como personagem da brincadeira, servindo de modelo para atuação das crianças. A decisão de verificar como o adulto pode participar da brincadeira surge pela dificuldade que constatamos de professores das escolas de Educação Infantil que conhecemos interagirem com as crianças enquanto brincam. Assim, pensamos que

identificar formas do professor atuar na brincadeira pode ser uma contribuição efetiva para a prática pedagógica com a brincadeira. Outro elemento que justifica essa decisão é o fato de que o professor é a pessoa que deve ter condições e conhecimentos para intervir de forma desenvolvedora na atividade infantil. Não estamos com isso descartando que um companheiro de brincadeira não possa intervir de forma a produzir desenvolvimento, isso já está suficientemente demonstrado com o estudo 02, mas que o professor deve ter todas as condições para realizar essa tarefa de forma intencional e consciente.

Abaixo apresenta-se o episódio com as ações da Pesquisadora e suas repercussões.

TÍTULO: O PROFESSOR COMO PERSONAGEM DA BRINCADEIRA
INTERVENÇÃO: ATUAR ASSUMINDO UM PAPEL
Cena 01 (Sessão 04) **Contexto:** Após auxiliar as crianças na construção dos cenários, Pesquisadora assume um papel na brincadeira. Pesquisadora leva forno de microondas para consertar na oficina. Diz: "Esse é meu forno de microondas, ele está quebrado o senhor. pode consertar?". Pesquisadora pergunta o nome do personagem para a criança. Questiona quando o conserto fica pronto e quanto custará. **Cena 02 (sessão 05)** **Contexto:** Crianças e Pesquisadora organizam os cenários. Lucas diz para a Pesquisadora: "Você é a moça que leva uma coisa para consertar". **Cena 03 (sessão 05)** **Contexto: Crianças brincam nos cenários.** Pedro aproxima-se da Pesquisadora e pergunta: "Será que na casa tem alguma coisa para consertar?". Pesquisadora: "Vai lá e pergunta para a Lucia e a Luísa!". Pedro aproxima-se das meninas. Faz a pergunta. Luísa responde: "Tem, o telhado!". Pedro pega uma cadeira. Coloca ao lado da casa. Sobe na cadeira. Está com o martelo na mão e um alicate preso no cinto da calça. Bate com martelo no tecido (telhado da casa). Depois coloca o martelo no cinto da calça. Usa o alicate. **Cena 04 (sessão 09)** **Contexto:** Crianças brincam nos cenários casa e oficina. Lucia: "Meu fogão está quebrado!". Lucas: "Traz para o conserto!" Lucia traz uma caixa e entrega para Lucas. **Cena 05**

Contexto: Após organizar cenários junto com as crianças, a Pesquisadora se insere na brincadeira como secretaria da oficina.

Pesquisadora se faz de secretaria da oficina. Paulo está com uma caixa na mão. Pesquisadora: "Pode se sentar". Pesquisadora: "O que aconteceu com seu aparelho?" Paulo: "*Quebrô*". Pesquisadora: "Tá, como é nome do sr.?" Paulo: (não é possível ouvir). Pesquisadora: "Joaquim?" Paulo faz que sim com a cabeça. Pesquisadora faz que escreve. Pesquisadora chama Lucas (dono da oficina) para acertar preço e prazo de entrega. Lucas responde: "Fica dois dólares". Pesquisadora para Lucas: "E quando fica pronto?" Lucas: "É... amanhã!". Pesquisadora para Paulo: "Tá bom para o senhor?". Paulo faz que sim com a cabeça. Crianças começam a trazer coisas para o conserto.

Cena 06 (sessão 09)

Contexto: Crianças brincam na oficina. Enquanto algumas consertam, Luísa, no papel de secretária, atende crianças que trazem aparelhos para o conserto.

Luísa é a secretária. Lucia pergunta sobre o aparelho que deixou para consertar: "Já está pronto?" Luiza: "Quê?". Lucia: "Já está pronto o que deixei para consertar?". Luiza: "Já! Pega ali, óh". Lucia entra na oficina e pega a caixa. Lucas vê e não deixa porque ele estava consertando a caixa, os dois brigam. Lucia pega a caixa e leva para a casa.

Cena 07 (sessão 10)

Contexto: Pesquisadora atua como secretária da oficina. Há uma caneta e um bloco para anotações.

Pesquisadora senta-se na cadeira da secretária. Maria traz uma caixa para o conserto. Pesquisadora pergunta seu nome. A menina responde: "Regina". Pesquisadora: "O que aconteceu com seu aparelho?". Maria: "É uma TV, não quer ligar". Pesquisadora anota no bloco. Maria: "Quando eu posso vir buscar?". Pesquisadora: "Amanhã". Maria: "Tá bom, obrigada, agora vou levar meu filho na escola". Pesquisadora: "Boa tarde, até amanhã!".

Cena 08 (sessão 10)

Contexto: Crianças brincam na oficina.

Jorge é o secretário. Está sozinho. Espera um cliente. Grita: "Oh!!! Alguém tem que trazer alguma coisa para consertar!!". Luísa traz algo. Jorge sorri. Luísa: "Trouxe meu DVD para consertar". Jorge: "Está quebrado?" Luisa: "Aqui, óh" Aponta para a parte de frente da caixa. Jorge pega a caixa, examina, olha dentro. Joana se aproxima. Está com uma espiga de milho de brinquedo na mão e uma faca. Luísa diz: "A mãe já tá indo, tá filha?" Joana faz que sim com a cabeça. Jorge joga a caixa para a oficina. Faz anotações no bloco de papel. Luisa e Jorge conversam (não é possível ouvir). Luisa pega a caneta e escreve. Jorge observa. Luisa dá o bloco de papel para Jorge. Jorge diz com espanto: "É assim seu nome!". Lucia está em pé esperando para ser atendida. Luisa levanta-se e vai embora. Lucia senta na cadeira. Jorge começa atendê-la. Pega a caixa que está em suas mãos. Pergunta: "Está quebrado?". Lucia faz que sim com a cabeça. Jorge examina a caixa. Escreve na caixa, depois no bloco. Jorge: "Amanhã fica pronto". Lucia: "Tá bom!".

Cena 09 (sessão 04)

Contexto: Pesquisadora se faz de cliente que vai buscar sua geladeira que estava no conserto.

Pesquisadora vai até a oficina. A caixa (geladeira) está em vários pedaços de tanto as crianças baterem e serrarem. Pesquisadora: "Gente, minha geladeira está destruída!" Todos ficam

quietos. Pesquisadora: “Eu trouxe a geladeira para consertar e vocês destroem a geladeira inteira?” Lucas: “A gente vai fazer outra geladeira nova, aquela estava muito velha”. Pesquisadora: “E quando a geladeira vai ficar pronta?”. Fabio gesticula (levanta o braço e abaixa seguindo sua fala): “A semana que vem!” Pesquisadora: “E, até lá onde eu vou guardar a carne, leite” Lucas: “Nós vamos te emprestar uma geladeira!” Fabio: “Você pode levar uma geladeira daqui!”. Pesquisadora: “Então, eu vou vir semana que vem aqui e quero minha geladeira pronta.”.

Cena 10 (sessão 04)

Contexto: Os cenários estão organizados. Pesquisadora se insere na brincadeira, fazendo uma visita no cenário casa.

Pesquisadora visita a casa de Luisa e Lucia. Elas mexem nas panelas. Pesquisadora aproxima-se das meninas. Bate palmas. Luisa olha para a Pesquisadora. Pesquisadora: “Oi! Posso entrar?”. Luiza faz que sim com a cabeça. Pesquisadora: “Onde eu posso me sentar?” Luisa: “Aí”. Pesquisadora: “Aqui é a sala?” Luisa faz que sim com cabeça. Crianças se aglomeram na casa para ver o que está acontecendo. Pesquisadora: “Vocês não vão me oferecer nada?” Lucia e Luisa correm e trazem copos e xícaras para a Pesquisadora: “Muito obrigada!!!”. Faz que bebe.

Cena 11 (sessão 05)

Contexto: Maria pede para Pesquisadora ir visitá-la.

Pesquisadora aproxima-se do cenário. Bate palmas. Maria aproxima-se: “Entra, entra, senta aqui no sofá”. Pesquisadora senta no sofá e diz: “Obrigada”. Maria gesticula com as mãos: “Você quer um copo de água?”. Pesquisadora: “Sim, quero!”. Maria traz um copo de brinquedo e um pratinho com uma colher: “Trouxe também um bolo para você”. Pesquisadora: “Hum, que delícia”. Pesquisadora faz que bebe a água. Pergunta: “Ela é sua filha?”. Aponta para Clara que está no sofá. Maria: “Sim, é”. Pesquisadora: “Você está na escola?”. Clara: “Sim”. Maria vai para a cozinha: “Vou fazer o almoço para nós”. Clara diz para a Pesquisadora: “Minha mãe é muito brava!”. Pesquisadora: “É mesmo?”. Maria: “Eu sou brava mesmo, por que senão ela traz meninos aqui para casa para fazer besteiras!”. Pesquisadora: “Aaaah”. Ri. Maria chama Clara para ajudar no almoço. Depois serve o almoço para Clara e Pesquisadora.

Cena 12 (sessão 14)

Contexto: Crianças organizam o cenário da brincadeira e definem papéis para a brincadeira.

Jorge arrumou o cenário da casa para a brincadeira. Chamou Clara para ser sua esposa, convida a Pesquisadora para o churrasco. Pesquisadora pergunta se pode levar as filhas. Ele diz que sim. Pesquisadora bate palmas. Jorge: “Pode entrar”. Pesquisadora: “Oi, tudo bem?” Jorge: “Tudo bem!”. Pesquisadora: “Essas são minhas filhas!”. Jorge: “Não tem lugares para todas vocês se sentarem”, fala para Clara: “Benhê, precisa de mais cadeiras!” Pesquisadora: “Elas podem se sentar no chão!” Jorge: “Você tem muitas filhas!” Pesquisadora: “Eu cuido delas sozinha, eu não tenho marido!” Jorge: “Você é viúva, né?”. Pesquisadora: “É, sou!”. Todos ficam quietos. Pesquisadora: “Eu fiquei triste no começo, mas depois, foi passando!”. Jorge me olha compenetrado: “Você pode se casar de novo, se você quiser” Pesquisadora: “É, posso, mas agora eu não quero.” (...). Jorge: “Precisa comprar pão para o churrasco!” Pesquisadora: “Eu posso ir comprar!” Jorge: “Benhê, vai com ela, que ela não sabe o caminho!”.

Quadro 41: O professor como personagem da brincadeira.

Nos estudos anteriores, principalmente no estudo 02, verificamos as crianças buscando o adulto como parceiro da brincadeira: por vezes saíam da área de dramatização e iam levar um café ou pedaço de bolo para a professora e muitas vezes buscavam travar relações com a Pesquisadora, que estava sempre próxima à área.

Por isso, cogitamos que o adulto é visto pela criança como um parceiro interessante. Chama-se a atenção para o fato de que nem todo adulto pode ser considerado um bom parceiro para a brincadeira, assim como entre as crianças, elas elegem os bons e os maus parceiros. Entre as pequenas não é raro ouvir "Não brinco com ele porque não sabe brincar".

Assim, é importante o professor ser um bom parceiro para a brincadeira para ser alguém *com quem se brinca*. Mas, do que é feito um bom parceiro para a brincadeira?

Vigotski (2008) postulou que as relações reais não se desmancham na situação imaginária. Por um lado, isso significa que, na brincadeira, as relações reais se mantêm porque é preciso organizar a brincadeira, fazer acertos no enredo etc., e tais tarefas só podem ser feitas por meio das relações reais. Por outro, também significa que não se apaga o que se vive com os colegas fora da brincadeira.

No estudo 02, uma das crianças, Roberto, que, embora tenhamos captado poucas cenas de brincadeira de papéis sociais com ele, era considerado um bom companheiro para realizar as atividades e entre elas brincar. O garoto, embora tivesse seus amigos mais próximos, realizava atividades com todos os colegas, independente da idade. As crianças mais novas buscavam sua companhia e as mais velhas gostavam de realizar as atividades grupais com ele.

No estudo 03, Flávio era um garoto que se envolvia frequentemente em episódios de agressão física, por vezes tomava o material das outras crianças e não raro andava pela sala provocando pequenos tumultos. Flávio frequentemente não era aceito nas brincadeiras, principalmente pelas meninas.

Parece que o bom companheiro para a brincadeira é aquele que também é um bom companheiro para realizar outras atividades. Transferindo essa ideia para o adulto, se é visto como alguém interessante, com quem se pode fazer tarefas estimulantes, possivelmente será considerado um bom parceiro para a brincadeira.

E no interior da situação imaginária, ao se representar um papel, qual a característica principal do bom companheiro de brincadeira? Parece ser bastante atrativo aquele companheiro que interpreta bem o papel e apresenta certa capacidade para organizar o enredo. Extraímos essa hipótese pela forma entusiasmada com que as

crianças mais novas se envolveram nas brincadeiras propostas pelas mais velhas no estudo 02. Assim, se o adulto interpreta o papel de forma atrativa e propõe ideias instigantes, possivelmente será visto pelas crianças como bom parceiro para a brincadeira. De modo que, o bom companheiro de brincadeira é aquele que, tanto nas relações reais como nas fictícias, faz com que seja agradável e estimulante se relacionar com ele.

É importante discutir a relevância do adulto no âmbito da Educação Infantil, de ser o professor alguém com quem se brinca. A importância reside no fato de o professor servir como um modelo disponível para a criança. Assim, quando o professor atua como personagem, deve ter claro que está apresentando um modelo de conduta para as crianças.

Segundo Elkonin (2009), na brincadeira, a criança atua em conformidade com um modelo, seja pela representação de ações de outra pessoa ou pela manifestação de uma regra ou valor de comportamento.

Ocorre que, na brincadeira, existe um movimento de confrontação com o modelo. Elkonin (2009) afirma que a conduta protagonizada organiza-se de maneira complexa. O modelo, por um lado, funciona como conduta orientadora para a atuação da criança e, ao mesmo tempo, serve para a criança comparar sua conduta por meio de verificação.

Há, então, via representação do papel conforme um modelo, um desdobramento original – observar o modelo, representar e verificar se atua em conformidade com ele. Para Elkonin (2009), esse desdobramento significa um movimento de reflexão por parte da criança, ainda empírico e bastante incipiente. O importante é que a reflexão tem suas bases na brincadeira infantil.

Da possibilidade de atuar conforme um modelo surge a possibilidade de a criança arbitrar sua conduta na brincadeira. Sabemos que é muito difícil para a criança governar sua conduta em geral: ela está o tempo todo suscetível ao que o ambiente lhe oferece. Um objeto, uma nova pessoa, um som podem chamar a atenção da criança fazendo com que ela rapidamente se disperse e mude de atividade. Porém, na brincadeira, a criança é capaz de governar sua conduta, conforme as regras do papel, indo contra desejos e sentimentos imediatos. Assim, nasce na brincadeira o que Elkonin (2009) denominou de conduta arbitrada, ou seja, a conduta mediada por regras. A conduta arbitrada é, então, uma conduta controlada por regras sociais.

A brincadeira permite um conhecimento generalizado acerca das regras de conduta e de relacionamento social e sobre essa base formam-se, ainda que primariamente, os motivos morais, que podem ser mais fortes que desejos imediatos (BOZHÓVICH, 1987). Para essa autora, na idade pré-escolar organiza-se uma hierarquia mais estável de motivos da conduta, sendo que, no topo, estão os "motivos especificamente humanos, ou seja, mediados por sua estrutura" (BOZHÓVICH, 1987, p. 269). Na criança pequena, eles são mediados por modelos de conduta e de relações entre as pessoas.

Ao atuar como personagem da brincadeira, o professor cria uma circunstância na qual é disposto para as crianças um modelo para atuação, podendo ser uma circunstância rica para o desenvolvimento do papel.

Na cena 10, quando a Pesquisadora visita a casa de Lucia e Luiza, a maioria das crianças pararam suas brincadeiras para ver o que a Pesquisadora estava fazendo. Logo depois as crianças faziam convites de visita para a Pesquisadora, como faz Maria na cena 11.

Nem sempre se colocar como modelo na brincadeira é tarefa fácil. Na cena 11, em que a Pesquisadora visita a casa de Maria e Clara e a primeira, no papel de mãe, assevera que é brava *por que senão a menina traz meninos para a casa e faz besteiras*, a Pesquisadora acredita que deveria ter tido uma atuação, por meio da interpretação do papel, problematizando a posição da mãe. Entretanto, no momento, viu-se surpreendida pelo o conteúdo manifestado pela criança e não teve reação.

Essa é uma situação importante para se refletir, porque, por vezes, conteúdos manifestos com tanta clareza através da fala do personagem, que não são exatamente dele, mas expressos pela sociedade ao lidar com certos assuntos, surpreende-nos por serem apresentados de forma tão transparente, a revelar de forma concreta como a sociedade trata de forma violenta e preconceituosa tantas questões. Por isso, quando o assunto é atuar na brincadeira infantil, a reflexão sobre as normas e os valores sociais deve ser permanente e o professor deve estar atento para quais são os seus próprios valores e em que medida estes representam preconceitos e formas de agir estereotipadas e desgastadas.

Tratemos a seguir das conclusões trazidas por esse episódio.

A ideia de se inserir na brincadeira como cliente que leva algo para conserto consubstanciou-se em apresentar uma relação entre pessoas para essa temática, pois

essencialmente as crianças interpretavam os papéis através de ações, apenas consertando os aparelhos.

A ação de levar algo para o conserto é repetida pelas crianças em várias sessões, várias vezes, ou seja, torna-se uma relação do tema oficina, mesmo que ainda com poucos elementos, porque basicamente as crianças traziam e levavam os objetos da oficina. De qualquer forma, acentua-se a produção de um tipo de relação, algo a mais do que representar o papel somente por meio de ações.

Destacamos uma ação da Pesquisadora, quando atuou como personagem da brincadeira, da qual não se chegou a uma conclusão clara. Ela buscou reforçar que os personagens poderiam ter nomes diferentes dos reais, pensando que isso poderia acentuar a ideia de que na brincadeira representa-se um papel e que, para estes, características diversas podem ser criadas.

Essa atuação da Pesquisadora repercutiu de formas diferentes nas crianças. Por exemplo, Maria, Lucas e Jorge rapidamente compreenderam que se pode adotar nomes diferentes na brincadeira, pois se interpreta outra pessoa, não a si próprio. Sem que a Pesquisadora os lembrasse, passaram a adotar nomes diferentes.

Luiza, em princípio, adotava nomes como atendendo a uma convenção imposta pela Pesquisadora e amigos da brincadeira. Depois, parece compreender porque se pode ter outro nome na brincadeira, pois assume nomes por sua própria iniciativa e explica para Lucia “Na brincadeira, você pode ter outro nome”.

Nessa ocasião, Lucia adota o nome de uma colega da sala. Notamos que as crianças que logo percebiam que se pode ter outro nome, pois se interpreta um papel, adotavam nomes não existentes na turma. Aquelas que pareciam não compreender porque adotar outro nome, escolhiam nomes dos colegas da sala, como se apenas trocassem de nome, ou seja, o nome não fazia parte da caracterização do papel. Entretanto, acreditamos que precisaríamos de mais elementos para confirmar essa hipótese. Uma pesquisa especialmente dedicada a investigar essa hipótese poderia aclarar se a ação de incitar as crianças a adotarem nomes próprios diferentes auxilia de fato a criança a ter uma consciência mais clara sobre o papel.

Na cena 12, a Pesquisadora pensou em criar um problema para que os garotos resolvessem. Note-se que o problema criado mobiliza toda a oficina na tentativa de resolvê-lo. Importante que a atuação da Pesquisadora pôs as crianças a argumentarem com seus papéis e nota-se um acento da protagonização, por meio de gestos e da fala, elemento que fica claro na atuação de Fábio. Assim, a atuação do professor exercendo

um papel na brincadeira pode criar situações que exijam o desdobramento das ações do papel. Articulados a esses desdobramentos estão processos psíquicos que se movimentam e se desenvolvem.

Segundo Petroviski (1980), a imaginação, como o pensamento, surge em situações problemáticas, ou seja, nos casos em que é preciso buscar novas soluções. O processo de resolução de um problema pode ser precedido por uma visão viva e clara da situação. Essa visão clara da resolução de um problema é uma formação concreto-figurativa (PETROVISKI, 1980), enquanto as soluções encontradas para a resolução de problemas via pensamento dá-se por meio dos conceitos.

Assim, parece plausível afirmar que, quando se cria uma situação problemática na situação imaginária, cria-se nas crianças a necessidade de resolução, ativando os processos de resolução de problemas via imaginação, que repercutem diretamente na forma de atuar.

Concluímos que criar uma situação problemática na situação imaginária para ser resolvida pelas crianças é importante, pois parece mobilizar os personagens para a resolução da questão e isso ativa processos imaginativos de resolução de problemas e fortalece a protagonização.

Na cena 03, após a Pesquisadora ter levado equipamentos para o conserto na oficina na cena 01, Pedro pergunta-lhe sobre a possibilidade de existir algo para consertar na casa. Esse dado revela algo interessante: o menino observa a ação da Pesquisadora, individualiza essa ação e propõe que ela aconteça em outro cenário; modifica o vetor da relação, pois é o profissional que vai até a casa realizar o conserto, mas conserva o objeto da ação, qual seja, consertar algo.

Assim, há uma generalização de que o conserto pode acontecer em outras situações. Esse dado demonstra que, ao se ter um modelo em outro nível do desenvolvimento da brincadeira, apresentam-se condições para a ocorrência de outros fenômenos de desenvolvimento que não apenas a imitação. Entretanto, é preciso apontar que os cenários parecem ter jogado um papel coadjuvante na operação realizada por Pedro, pois possibilitou-lhe comparar o que se pode fazer na oficina com aquilo que pode ser feito no cenário "*casa".* Assim, esse fato comprova o cenário como apoio importante para as intervenções levadas a cabo pela Pesquisadora.

A sequência de cenas 5,6,7 e 8 apresenta a aprendizagem de ações e relações do papel de secretária da oficina. Lembremo-nos de que no item anterior foi discutido que a visita à oficina não foi capaz de elucidar as ações dos papéis para as crianças e Lucia,

depois de ter solicitado ser a secretária, revela para a Pesquisadora "– Eu não sei o que a secretária faz". Assim, a Pesquisadora atuou como secretária com o intuito de demonstrar um modelo desse papel.

Na cena 6, observamos que Lucia pede a informação para Luísa sobre o conserto de seu aparelho e depois diz para ela mesma pegá-lo. Conjecturamos que era preciso reforçar um pouco mais as ações do papel, pois, Luisa, na ação, permaneceu sentada na cadeira, pegava os objetos das mãos dos clientes colocava na oficina. Embora possa se cogitar que da observação do modelo e sua posterior interpretação nem tudo é representado pela criança, apenas o que ela capta como fundamental, a representação de Luisa pareceu-nos pobre.

Foi suscitada a dúvida sobre se não estaríamos operando com poucos objetos. Lembremos que, na sua interpretação, a Pesquisadora faz uma régua de telefone e faz o gesto de escrever de forma sintética e abreviada sem praticamente utilizar objetos. Na sessão seguinte, foram trazidos uma caneta e um bloco de notas e ela atuou com esses objetos. O interesse por ser secretária cresceu imensamente. Jorge esperou quase meio encontro para poder ser o secretário.

Em uma análise preliminar, inferimos que as crianças estavam agindo em função dos objetos. Mas elas não queriam rabiscar, pintar, no bloco, ou fazer desenhos. Elas queriam realizar uma determinada ação executada pelos adultos, ainda que estivessem em fase de aprendizagem da escrita. Exemplo disso é Jorge, que se esforça para escrever corretamente o nome da proprietária, pedindo ajuda para Luisa, que a estava representando.

Concluímos que, ao interpretar o papel, servindo de modelo para as crianças, é importante demonstrar ações que se configurem como interessantes, e, conforme Elkonin (1987a), o papel não é atrativo para elas quando as ações são pobres de sentido e não apresentam enlaces com outros personagens. Mais atrativo será o papel, se contiver ações plenas de sentido e relacionar-se com outras personagens da brincadeira. Assim, ao atuar como modelo na brincadeira, o professor deve ter uma preocupação permanente com as ações e relações a serem dramatizadas. O cuidado está em demonstrar aquilo que mais representa o sentido do papel e não se prender a detalhes supérfluos, além do que essas ações e relações devem ser interessantes aos olhos das crianças.

Um elemento a ser destacado é o fato de que, na cena 05, a Pesquisadora interpretou o papel realizando uma ação de forma sintética e abreviada, não a tornando

clara para as crianças. Somente quando atuou com os objetos de fato, a ação com todo seu sentido evidenciou-se para elas.

A Pesquisadora precipitou-se ao realizar uma ação sintética e abreviada na interpretação do papel, quando as crianças ainda não tinham manifestado nenhum tipo de ação semelhante. É possível atuar dessa forma, mas é preciso ter certeza de que as crianças conseguem captar o sentido desse tipo de ação. Em resumo, a forma dessa ação ainda estava além da zona de desenvolvimento próximo das crianças.

Na cena 10, a Pesquisadora realizou uma visita à casa das meninas Lucia e Luisa. As meninas passavam muito tempo arrumando os utensílios e realizando ações repetitivas e estereotipadas de mexer com colheres em potes ou panelas de brinquedos. Nessa ocasião, as meninas ficam surpresas com a visita e apressam-se para atender ao pedido da Pesquisadora: "– Vocês não vão me oferecer nada?".

Como já foi dito, nas sessões seguintes a Pesquisadora recebe muitos pedidos de visita. E as crianças não querem interpretar o papel de quem visita, mas de quem recebe. Parecer ser mais interessante receber alguém em casa, oferecer algo, fazer o almoço para a visita. O exemplo mais desenvolvido disso está na cena 12: Jorge convida a Pesquisadora para o churrasco e há preparativos, como comprar o pão, preparar churrasco etc.

Assim, nessa situação como nas cenas da oficina, a ação da Pesquisadora provoca ações e relações de papéis que significam algo muito interessante para as crianças, que buscam reproduzi-las na brincadeira. Portanto, quando atua como personagem na brincadeira, o professor pode provocar certas relações e elas podem ser imitadas, com as crianças interpretando o outro polo da relação e não exatamente o papel protagonizado pelo professor. Talvez isso signifique que se está propondo, fundamentalmente, uma nova relação para a brincadeira.

Sobre a cena 12, existe ainda um aspecto merecedor de destaque. Discutiu-se, no tópico anterior, questões relativas à introdução do papel masculino na brincadeira de temática família.

A leitura do livro *Com jeito de pai* não surtiu efeito, mas a Pesquisadora seguiu problematizando a ausência desse papel no tema família. A Pesquisadora questionava: "Essa família tem pai ou marido?" "Alguém quer ser o pai/marido?". Até que Jorge paulatinamente assume o papel de pai, primeiro na brincadeira de cabeleireiro, embora nessa temática não se interprete centralmente as ações e relações de pai/marido, mas de cabeleireiro.

A Pesquisadora, no papel de visita, problematiza a ausência da figura masculina depois que Jorge diz: “Você tem muitos filhos!”. Quando a Pesquisadora responde que educa seus filhos sozinha, Jorge lança a explicação: “Você é viúva, né?”. Nesse momento todas as crianças ficaram em silêncio, prestando atenção no diálogo.

Parece-nos que a importância desse tipo de atuação é apresentar outras formas de viver e conviver. Sensibilizar as crianças para outras formas de viver e conviver é fundamental, a fim de não induzi-las a ideias estereotipadas sobre as relações sociais.

Para Elkonin (2009), uma vez que o conteúdo fundamental do papel são as normas sociais das relações entre as pessoas “[...] poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre pessoas” (p.420). Ainda segundo esse autor, as normas em que se baseiam as relações vivenciadas na brincadeira de papéis sociais tornam-se fonte de desenvolvimento moral da criança. “O jogo é a escola da moral, mas não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 2009, p.421).

Entendemos ser profícuo o professor lançar mão de recursos, no momento da brincadeira, capazes de promover entre as crianças a reflexão sobre as formas de se relacionar, tendo em vista que nesse momento estão evidentes para elas as formas de relacionamento entre as pessoas.

Um movimento prático nessa direção talvez seja demonstrar à criança, com o professor atuando como personagem da brincadeira, as possibilidades de viver e conviver livre de estereotipias.

Na cena, Jorge empenha-se para conversar sobre o assunto com a Pesquisadora e as demais crianças, quietas, ouvem a conversa. Essa reação das crianças denota seu interesse pelas relações sociais. Por isso, o momento em que se brinca pode ser proveitoso no sentido de promover a reflexão sobre normas e regras sociais.

Mesmo incipiente, pelo seu caráter inicial, há na brincadeira um movimento de reflexão, que está ainda baseado na empiria e apóia-se fundamentalmente na comparação entre as coisas e os objetos. Na brincadeira, as relações apresentam-se de forma concreta para as crianças, por isso, ao demonstrar as várias possibilidades de relação entre as pessoas, a criança pode refletir sobre elas.

Acreditamos que, apresentar às crianças diversificadas formas de relacionamento humano de ser e viver, é um caminho para romper com a naturalidade com que determinadas regras de conduta lhes são impostas, pois tais regras são apresentadas com únicas e a-históricas.

Retomando a tese formulada para este estudo, de que ações que incidam sobre o papel possibilitam o desenvolvimento da atividade-guia infantil, temos que o professor, ao atuar como personagem da brincadeira, sendo alguém com quem se brinca, atua como modelo para as crianças e, ao mesmo tempo, faz com que interpretem papéis de forma mais desenvolvida, criando situações capazes de mover processos do brincar. Assim, é uma intervenção que incide diretamente sobre o papel.

5.4 Conclusões

Foi gerada uma condição a partir da observação de situações criadas para a brincadeira infantil (estudos 01 e 02), levantando os aspectos julgados relevantes para a organização intencional dessa atividade na Educação Infantil.

O cenário atuou como apoio para a situação imaginária com o objetivo de que as crianças pudessem desenvolver um enredo. Observamos que as crianças passam a montar os cenários para desenvolver uma situação imaginária e conforme esta se amplia, amplia-se também o cenário – as crianças passam a modificá-lo, tendo como mediação as necessidades impostas pela situação imaginária. Assim, se no primeiro momento o cenário é um elemento puramente situacional, em seguida, passou a contribuir para a organização de uma conduta mediada por significados.

A redução dos brinquedos e sua apresentação nos cenários foi uma ação que concorreu para que as crianças apresentassem ações dos papéis mais articuladas entre si e com a temática.

As ações da Pesquisadora relativas a *do que* e *como se brinca*, influenciaram diretamente o papel, oferecendo conteúdo para ser interpretado. Observamos cenas mais longas, a criação de novos papéis, o enriquecimento de papéis já interpretados, o aparecimento de ações de nova qualidade na protagonização, as ações sintéticas e abreviadas.

Quando atuamos adotando um papel na brincadeira, sendo modelo para atuação dos pequenos, verificou-se o desejo de interpretar as relações demonstradas pela pesquisadora, a resolução de problemas via imaginação e a reflexão sobre formas de viver e conviver.

Do ponto de vista do conjunto das ações e intervenções realizadas, houve a possibilidade de articular os aspectos entre si, criando condição favorável para que as

crianças pudessem brincar, desenvolvendo temáticas e interpretando papéis. Pensamos que o cenário e a forma como apresentaram-se os brinquedos atuaram como apoio para as ações relativas a *do que* e *como* se brinca e as pertinentes ao aspecto relacional. Os dados analisados apontam que as ações referentes a esses dois últimos aspectos foram as que mais impactaram sobre o papel, pois incidiram diretamente nele.

Os processos postos em movimento na atividade, evidenciados pelo experimento, subsidiam a afirmação de que a atividade apenas se desenvolve mediante a criação de determinadas condições e circunstâncias, confirmando a tese da Teoria Histórico-Cultural de que a brincadeira é sócio-historicamente determinada e não se desenvolve naturalmente.

Analisar a brincadeira de papéis sociais também pôs à mostra a dialética central dessa idade, qual seja, a tensão entre o natural e o cultural, o mediado e o imediato, o empírico e o teórico. Nesse sentido, também evidenciou os processos psicológicos e da personalidade em desenvolvimento nessa faixa etária: a imaginação, o pensamento e o controle da própria conduta.

A metodologia do experimento didático-pedagógico revelou-se bastante interessante, pois permitiu a criação de condições e circunstâncias específicas a fim de analisar como ações pedagógicas podem influenciar o desenvolvimento da atividade.

Como foi a primeira vez que trabalhamos com essa metodologia, ainda a utilizamos com bastante imperfeição. É possível que o fato de termos trabalhado com tantos aspectos e um número variado de ações tenha dificultado identificar de forma mais especifica qual o impacto de cada ação na atividade-guia infantil. Estudos que reproduzam as ações em particular podem contribuir no sentido de demonstrar a efetividade de cada ação.

Por outro lado, este estudo abre uma série de hipóteses de pesquisa sobre a brincadeira de papéis sociais que podem engendrar outras pesquisas – verificar se de fato estamos corretos na conjectura de que há, para cada idade, ações pedagógicas a serem enfatizadas e quais são elas; identificar quais características possuem os objetos, que podem funcionar como objetos substitutos; verificar a melhor forma de inserir tais objetos na brincadeira; investigar se sugerir que as crianças adotem nomes próprios que não os seus próprios impacta no desenvolvimento do papel. Outra questão que, embora tenhamos falado dela como aspecto importante, ficou em aberto é a questão do tempo para o brincar. Esse problema talvez necessite de uma abordagem específica, que ainda precisa ser pensada e objetivada.

A forma de organizar a análise, baseando-nos em Nascimento (2010b) e Moura (2004), auxiliou-nos a captar eventos distantes no tempo, mas que mantém relação, contribuindo para apreender processos em desenvolvimento mediante a atuação da pesquisadora.

Por fim, esse estudo tem a relevância de pautar a necessidade da pesquisa sobre a brincadeira infantil nos marcos da Psicologia Histórico-Cultural, lançando a necessidade de novos estudos. Só assim poder-se-á aprofundar o conhecimento do desenvolvimento infantil, podendo colaborar com sugestões concretas para a prática pedagógica com as crianças pequenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de mediação, tal como cunhado por Vigotski (1995), dedica-se a explicar uma especificidade da psicologia humana, qual seja, o fato de o homem criar estímulos artificiais para o controle de sua própria conduta.

O ser humano superou a relação estímulo-resposta, inserindo um terceiro elemento nessa relação, criando novas formas de intelecto. Segundo o autor (VIGOTSKI, 1995, p. 85), "A cada etapa determinada do domínio das forças da natureza corresponde sempre a uma determinada etapa do domínio do homem sobre sua própria conduta [...]". Ao introduzir estímulos artificiais, o homem "confere significado a sua conduta e cria com ajuda dos signos, novas conexões no cérebro" (VIGOTSKI, 1995). Assim, esse terceiro elemento inserido pelo homem na díade E-R são os signos e, segundo o autor, a linguagem é o mais poderoso sistema de signos desenvolvido pela humanidade.

O homem não apenas controla sua própria conduta através dos signos, mas também pode controlar a conduta dos outros por meio deles. O signo, como elemento mediador, está primeiramente *fora,* ou seja, posto nas relações sociais, e só em um segundo momento torna-se elemento constitutivo do psiquismo. Coerente com tal ideia é a lei geral do desenvolvimento, enunciada por Vigotski (1995), de que as funções psíquicas são, antes, relações sociais.

Quando nos referimos à mediação **pedagógica**, falamos de um tipo de mediação intencional e planejada, existente em nossa sociedade, e que ocorre centralmente na educação escolar, na qual um ser que já se apropriou dos sistemas de signos sociais ensina-os aos humanos mais jovens. Isso é possível, pois como explicado acima, o indivíduo pode não apenas governar sua própria conduta, mas também a dos outros, por meio dos signos. De nosso ponto de vista, essa afirmação significa que o professor cria diversos meios, utilizando-se de signos, para dirigir o conjunto de funções psíquicas das crianças, a fim de que se apropriem da cultura, expressa também por meio de signos. Nesse sentido, o professor cria uma situação para controle da conduta dos alunos, para que estes, ao se apropriarem dos signos da cultura, governem sua própria conduta.

Algumas apropriações do conceito de mediação na educação têm levado à expectativa de uma relação harmônica a partir de trocas inter-subjetivas entre os sujeitos (DUARTE, 2000; ZANOLLA, 2012), quando na verdade, com esse conceito, Vigotski

explica uma qualidade da conduta humana, a de ser mediada, pois ninguém se apropria das objetivações humanas na relação direta com mundo, que pode em contextos educacionais, ser inclusive abusiva e autoritária, sem deixar de ser uma mediação.

Assim, em relação à brincadeira, mesmo em que o professor se recuse a realizar intervenções, apenas permitindo que as crianças brinquem, ainda falamos em mediação. É importante salientar que no caso da mediação da brincadeira infantil, não apenas as ações e intervenções realizadas no momento em que as crianças brincam a constituem, mas também ações e intervenções que ocorrem em outros momentos, como ler histórias, passeios, a apresentação de conteúdos etc.. Entretanto, é possível falar de mediações de qualidades distintas. Por isso, neste trabalho nos referimos a tipos de mediação, buscando elencar as características de uma mediação propulsora do desenvolvimento da atividade guia infantil.

Falando sobre os tipos de mediação do brincar, elas carregam consigo elementos históricos, que se cristalizam em formas de atuação do professor, o que nos leva a afirmar que toda mediação pedagógica é histórica.

Embora nos estudos 01 e 02 tenhamos encontrado qualidades distintas de mediações, um aspecto parece estar subjacente às duas: o fato da brincadeira não se constituir como atividade que mereça ser alvo do planejamento intencional do professor.

No Brasil, observamos situações nas quais predominavam a visão escolarizada da Educação Infantil e a redução dos momentos para brincar. Quando estes ocorriam, os professores, majoritariamente, apenas disponibilizavam os brinquedos e, na maior parte das vezes, não se preocupavam em organizar o espaço para a brincadeira, intervindo apenas para eliminar conflitos ou quando achavam que a temática ou conteúdo da brincadeira não eram adequados.

No MEM, a professora dirigia sua atenção às atividades realizadas nas outras áreas e tinha uma participação ativa nos projetos de pesquisa, nas visitas de estudo. Porém, em relação ao brincar, sua intervenção ficava restrita a ações de bastidores como inserir novos brinquedos na área da dramatização e novos temas no inventário.

Folque (2012), estudiosa do modelo pedagógico do MEM para a Educação Infantil, constatou, observando duas salas de Educação Infantil em que as educadoras seguiam o Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, que a brincadeira quase nunca é comunicada, nos momentos em que as crianças relatam para o grupo e o professor as atividades realizadas nas áreas, o que também observamos na sala onde realizamos o estudo 02. Tal fato denota uma secundarização dessa atividade infantil na

escola do MEM, dado o significado que esse momento possui para essa pedagogia. Folque (2012) conclui que o papel da brincadeira ainda não está suficientemente claro na Pedagogia do MEM.

Isso não é um problema exclusivo do MEM. Brougère (1998), ao discutir as relações históricas entre brincadeira e educação, conclui que, na Educação Infantil, a brincadeira é tolerada devido à faixa etária das crianças que atende. Para o autor, a Pedagogia, por mais que discuta sobre a brincadeira, ainda não construiu um corpo teórico que sustente essa atividade na prática educativa com as crianças.

Segundo o autor, a estratégia de reservar um espaço e brinquedos é a materialização da concepção da brincadeira como atividade que não precisa da intervenção do professor. Nesse espaço, as crianças podem brincar com os brinquedos que lá estão sem interromper outras atividades, pois essas sim, que necessitariam da atenção do professor.

Segundo Brougère (1998, p. 186):

> [...] constata-se um jogo marginalizado, mas nem por isso essa margem é abandonada. É investida de um projeto educativo que passa essencialmente pela escolha do material na medida em que a condução da classe não permite que o professor tenha sempre tempo de investir nessa atividade (BROUGÈRE, 1998, p. 186).

Dessa forma, a escolha de materiais, a reserva de algum tempo e de espaço para o brincar, foi se consolidando como as ações do professor que, mesmo sendo revestidas de um discurso educativo, nem sempre são vistas como pedagógicas. Assim, o não planejamento intencional dessa atividade vai se cristalizando sob diversas formas.

Realidades de Educação Infantil singulares, no Brasil e em Portugal, expressam um elemento constituído historicamente nas relações entre a brincadeira e a educação, embasando as formas institucionalizadas dessa atividade se concretizar na Educação Infantil.

Cabe considerar como nossa pesquisa pode auxiliar a superar esse quadro. Ao conhecer as características essenciais da atividade guia infantil, tal como descritas na teoria de Elkonin, articuladas com uma visão das finalidades educativas para a educação das crianças na perspectiva Histórico-Cultural, buscamos nesse trabalho identificar características de uma mediação propulsora do desenvolvimento da brincadeira de papéis.

A partir dos dados coletados e das análises realizadas por nós no conjunto dos estudos apresentados nessa tese, apontamos que, para essa mediação desenvolvedora, a atuação intencional e consciente do professor é o elemento basilar. Essa atuação, que qualificamos como consciente e intencional, parte da postulação de finalidades educativas e objetivos a serem alcançados com a atividade.

O eixo central, da apresentação da atividade humana e das formas de relacionamento entre as pessoas, estabelecido como norteador para a formação experimental conduzida por nós no estudo 03, relaciona-se organicamente com uma escola de Educação Infantil que apresente para as crianças as objetivações humanas. Assim, este eixo relaciona-se com a proposição de finalidades para a educação infantil e, na pesquisa, teve como objetivo, pontuar a reflexão sobre nossas ações e intervenções, a fim de garantir que estas correspondessem com as finalidades, tendo, então, o sentido de articular as finalidades educativas e as ações e intervenções mais pontuais na brincadeira.

Pontuamos o objetivo a ser atingido para o desenvolvimento da brincadeira: que as crianças interpretassem os papéis recriando as relações entre as pessoas, superando uma interpretação desarticulada e pautada nos objetos. Estabelecemos o papel como objeto de intervenção do professor e identificamos quais as ações e intervenções incidem diretamente sobre ele.

Todos os aspectos mencionados acima, no nosso entendimento, fazem parte da intencionalidade posta em uma mediação pedagógica, quais sejam: (i) a postulação de finalidades educativas; (ii) os objetivos a serem atingidos com a atividade e; (iii) em quais aspectos é preciso intervir para se atingir os objetivos.

Se a mediação se concretiza por meio de determinadas ações e intervenções que criam condições e circunstâncias, é preciso também identificar quais são elas. Assim, descreveremos a seguir ações e intervenções que criam condições e circunstâncias desenvolvedoras a partir dos resultados obtidos por nós, principalmente com o estudo 03, a fim de caracterizar os elementos práticos dessa mediação.

Para que a brincadeira de papéis sociais possa ocorrer na escola de Educação Infantil é importante criar um ambiente favorável para ela. A construção de cenários cria um ambiente favorável à brincadeira de papéis sociais, na medida em que sugere temáticas.

Um aspecto que acreditamos que nossa pesquisa auxilia a superarar, é que o cenário onde se brinca não precisa e, nem deve, ser único. Pode-se criar uma variedade

de cenários que reflitam as vivências das crianças e também que explorem os conhecimentos que elas vão adquirindo sobre as atividades humanas. Repetimos, que a possibilidade das crianças brincarem de uma diversidade de temas liga-se com o desenvolvimento da imaginação, pois vivenciar situações imaginárias diversas, pode implicar a necessidade de resolver problemas novos por meio da imaginação, pondo essa função em movimento.

As sugestões de cenários podem vir tanto do professor, como das crianças e é interessante que os cenários sejam construídos pelo professor juntamente com as crianças. A importância das crianças construírem os cenários é de exercitarem a possibilidade de combinar, de maneiras variadas, elementos extraídos de suas vivências, com apoio do professor.

Ao professor cabe providenciar os objetos necessários para a confecção dos cenários, lembrando que não se deve exagerar nos elementos cenográficos. É importante que o professor escolha materiais flexíveis que possam ser utilizados com significados diversos, assim, já na construção dos cenários, as crianças podem operar a transferência dos significados dos objetos.

Os cenários não precisam, nem devem, ser fixos. A cada momento de brincadeira pode-se construir, desconstruir, reconstruir de acordo com as sugestões do grupo, rompendo com a ideia do cenário fixo de *casinha*, que permanece durante o ano todo, sem refletir as transformações da brincadeira atingidas pelas crianças.

Vemos, que nessa proposta, o professor tem papel ativo já na construção do ambiente, ou melhor, dos ambientes para a brincadeira. Embora existam ações de bastidores, a escolha dos elementos cenográficos, o professor também está junto confeccionando o cenário e discutindo aspectos dele com as crianças.

Em relação aos objetos, embora nossas conclusões sejam ainda muito frágeis, apontamos para a necessidade de uma apresentação que articule brinquedos temáticos e objetos sem significação lúdica específica.

Outro elemento importante em relação aos objetos é que embora como orientação geral os brinquedos temáticos e os objetos devam ser simples e restringir-se à quantidade suficientemente necessária, dependendo da complexidade do papel mais brinquedos e/ou objetos precisam ser oferecidos.

Talvez seja difícil perceber a complexidade de um papel. De forma geral, podemos afirmar que a quantidade de ações e amplitude de relações com outros papéis podem ser indicadores de complexidade. Por outro, dependendo do nível de

desenvolvimento individual da brincadeira, um papel com poucas ações e relações pode ainda apresentar-se como complexo para a criança. Um indício para descobrir se o papel ainda se apresenta obscuro, é observar se ela interpreta o papel com ações repetitivas e estabelecendo poucas relações. Se o professor observar isso, uma ação relativa aos objetos, é apresentar uma quantidade maior, que podem ser tanto brinquedos temáticos como objetos reais.

Entretanto, destacamos a importância de que esses brinquedos sejam apresentados pelo professor inseridos em ações ou relações do papel. Neste sentido, o professor pode interpretar ações ou relações dos papéis com os objetos, pois, vimos que a apresentação isolada dos brinquedos não se mostrou profícua.

Ainda sobre os objetos, uma ação que pode ser bastante interessante por parte do professor é uma pesquisa no contexto sócio-cultural mais imediato da criança sobre os objetos com os quais estas operam transferência de significados, pois Gosso, Morais e Otta (2006) identificaram que crianças da zona urbana, praianas e indígenas atuam com diferentes objetos sem significação lúdica específica. Essa ação pode auxiliar a enriquecer a qualidade dos objetos que são oferecidos às crianças, rompendo com a tendência de oferecer única e exclusivamente brinquedos temáticos manufaturados.

O professor atuando como um dos personagens da brincadeira mostrou-se bastante interessante, sendo um tipo de intervenção que incide diretamente sobre o papel, pois, ao mesmo tempo em que, serve de modelo para atuação do papel, também discute as regras e valores associados a ele.

A atuação do professor adotando um papel para a brincadeira também permite observar o desenvolvimento individual da brincadeira e realizar intervenções que desencadeiam processos que movimentem funções psíquicas em desenvolvimento, como, por exemplo, criar problemas a serem resolvidos e questionar valores atribuídos aos papéis.

Embora, não tenhamos explorado em nosso experimento crianças mais novas brincando com mais velhas, como observamos no estudo 02, essa é uma circunstância que se mostrou bastante interessante, e que pode ser facilmente criada, mesclando os grupos de idades diferentes. Entretanto, a criação dessa circunstância não deve eliminar a atuação do professor na brincadeira, pois como concluímos no estudo 02, é preciso garantir que alguém em fases mais desenvolvidas da brincadeira possa atuar impactando no desenvolvimento do papel das crianças mais velhas.

As visitas de estudo e a leitura de livros são atividades que fazem parte do acervo de atividades da Educação Infantil, embora no Brasil poucas escolas realizem as visitas de estudo. Identificar como tais atividades desenvolvidas na educação infantil podem impactar a brincadeira, faz parte do reconhecimento da brincadeira como atividade de cunho pedagógico e que, portanto, precisa estar articulada com tudo que é proposto para as crianças. Assim, para essas atividades, é preciso destacar quais ações relacionadas a elas, as tornam atividades que também enriqueçam a brincadeira infantil.

Visitas de estudos podem ser organizadas pelo professor tanto com objetivo de que as crianças conheçam novas atividades, como de que as crianças aprofundem o conhecimento das relações de papéis inseridos em temáticas com que já brincam.

Uma ação importante do professor é conhecer a realidade de seus alunos, para propor visitas que contemplem as vivências das pequenas. Assim, pesquisar sobre a vida, a história das crianças, os vários espaços sociais que estas frequentam é uma ação importante que auxilia o professor a elencar as possíveis visitas. Destacamos, que se a visita for a um lugar que as crianças já conheçam, o papel do professor é apontar elementos que as crianças ainda não perceberam.

Além disso, é importante identificar espaços que as crianças não conheçam, por vezes negados a elas pela sua condição social. Também é importante criar situações em que as crianças proponham locais a serem visitados. Salientamos, que quanto mais as crianças conhecerem o conteúdo das atividades, mais essa ação impactará no desenvolvimento da brincadeira. Por isso, é fundamental que nas visitas as crianças vejam os papéis em ação.

Da mesma forma, os livros a serem lidos para as crianças deve ser fruto de uma pesquisa cuidadosa do professor e, para que influa na brincadeira, deve apresentar com clareza as ações do papel. Neste sentido, as ilustrações devem auxiliar a criança compreender a dinâmica das relações entre as pessoas.

Chamamos atenção para o fato de a história ter de apresentar com clareza as ações dos papéis e as ilustrações serem claras para a criança. Isso não deve significar, porém, o rebaixamento da qualidade estética das obras lidas para as crianças. Em nosso trabalho, demonstramos a importância da literatura na brincadeira de papéis sociais, mas explorar obras de literatura para as crianças que influam no desenvolvimento da brincadeira com alta qualidade estética, ainda é um trabalho a se fazer.

Cabe aqui ressaltar, que, no estudo experimental, pelos limites de nossa pesquisa, trabalhamos apenas com a leitura de livros e as visitas de estudos, mas

existem ainda outras atividades propostas às crianças, que não acontecem no momento em que elas brincam, que afetam o desenvolvimento da brincadeira. Por exemplo, no estudo 02, observamos que os projetos de pesquisa desenvolvidos com a turma impactaram a interpretação dos papéis. Identificar como essas outras atividades podem ser planejadas a fim de que influam no desenvolvimento do papel é uma tarefa de pesquisa importante.

A pesquisa demonstrou que todas as ações e intervenções que apresentem e discutam as atividades humanas e as relações entre as pessoas incidem diretamente no papel, possibilitando o desenvolvimento da atividade. Algumas ações e intervenções se dão no momento em que as crianças brincam, enquanto outras nas diversas atividades propostas às crianças na escola.

Frisamos que, embora essa tese tenha sido comprovada, as ações que não incidem diretamente sobre o papel, como a organização do cenário, a apresentação dos brinquedos, tem a função de organizar o momento para a brincadeira de papéis, criando as condições favoráveis para seu surgimento, pois como vimos no estudo 01, sem a existência de condições favoráveis, a brincadeira não surge na escola e, uma primeira e insubstituível condição para seu desenvolvimento, é que ela apareça.

Se a atuação consciente e intencional do professor é o elemento basilar de uma mediação propulsora do desenvolvimento da atividade guia infantil, uma característica essencial dela é mover os processos do brincar, que se encontram organicamente vinculados entre si no papel.

Destacamos que a mediação promotora do desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais é sempre uma ação humanizadora da criança pequena.

Cada novo ser que chega a esse mundo precisa apropriar-se da cultura humana – as formas de relacionamento social, a ciência, as artes, a escrita, o cálculo etc. - a fim de desenvolver as qualidades especificamente humanas – a fala, o pensamento, a imaginação, a memória. Assim, nesse processo de aprendizagem sobre o mundo, ao mesmo tempo em que as funções especificamente humanas se desenvolvem, a criança desenvolve-se também como personalidade, entendida aqui como uma formação psicológica que se constitui como resultado das transformações das atividades humanas que alavancam as relações vitais do indivíduo com o mundo (MARTINS, 2006).

O processo de apropriar-se da cultura humana, para torna-se humano, é longo e em cada momento há aprendizagens mais importantes. As aprendizagens mais importantes em cada etapa são aquelas capazes de alavancar processos psicológicos que

se apresentam em forma de desenvolvimento potencial, ou seja, não atingiram ainda *tudo que podem ser*.

Vimos que o pensamento, a imaginação, o controle da conduta estão na idade pré-escolar em seu período ótimo de formação (BOZHÓVICH, 1987) e pela brincadeira esses processos vão tomando corpo, *podendo atingir* suas máximas potencialidades. Frise-se, dizemos *podendo atingir*, porque isso não está dado naturalmente, depende da criança realizar determinadas ações no interior da atividade. As possibilidades de realizar as ações e relações e a qualidade delas, está organicamente ligada à qualidade da mediação.

Por isso, concluímos que a mediação para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil é sempre uma ação humanizadora da criança pequena, pois possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas.

7 Referências

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 24, n. 62, abr. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100002.

ABRANTES, A. A. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BARROS, F. C. O.M. *Cadê o brincar?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 35, n. 03, dez. 2009 .Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 ago. 2013.

BOZHÓVICH. L. Las etapas de formacion de la personalidade em la ontogenesis. In: DAVIDOV,V.; SHUARE, M. Prefácio. In: SHUARE, M. (org) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología.* Moscú: Progreso, 1987. p. 5-24.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil.* Brasília, DF: MEC, 1998.

BROUGERÈ, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CARLETO, E. A. (2000). *Porque brincar é coisa seria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2000.

CARVALHO, L.M.M. *Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas (Terezina-PI).* 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1999.

CARVALHO, A.M.; ALVES, M.M.F.; GOMES, P.L.D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo,* vol.10 no.2 . Maringá May/Aug. 2005

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, Dec. 2011 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-72201100040016&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016.

CYRINO, E.G.; PREARO, E.B.D.; ROMANHOLI, R.M.Z.; QUARENTAI, M.S.Q. *A universidade na comunidade.* São Paulo, Botucatu: Eliana Goldfarb Cyrino, 2006.

COLOZZA,G.A. *Os jogos infantis e sua importância psicológica e pedagógica*. [s/n], 18?.

DAVIDOV,V.; SHUARE, M. Prefacio. IN: SHUARE, M. (org) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Progreso, 1987. p. 5-24.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": critica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. São Paulo: Autores Associadas, 2001.

_____. *A Individualidade Para-si.* Campinas, S.P: Autores Associados, 1999.

ELKONIM, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre el problema de la periodização do desenvolvimento psiquico na infancia. *In*: SHUARE, M. (Org.) *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Progresso. p. 104-124, 1987a.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, M. (org). *La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS* (Antologia). Moscou: Progresso. p. 104-124, 1987b.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cad. CEDES*, Campinas, v.24, n.62, Apr. 2004.Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005.

FOLQUE, M.A. *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna portuguesa*. Braga, Portugal: Fundação Calouste Gubenkan, 2012.

_____; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. Fostering Communities of Learning in Two Portuguese Pre-School Classrooms Applying the Movimento da Escola Moderna (MEM) Pedagogy, *International Journal of Early Childhood* v. 43, n. 3. p 227–244, 2011.

GILLIGAN, C. *A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GOSSO, Yumi; MORAIS, Maria de Lima Salum e; OTTA, Emma. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal , v. 11, n. 1, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100003.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana.* Barcelona: Ediciones Península, 1991.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A.; Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, Aug. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 15 July 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200013.

IGNATIEV, E. I. La imaginación. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, S.L. *Psicologia***.** 1960.p.308-337.

JORGE, A. S. & de VASCONCELLOS, V. M. R. (2000). Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. *Revista do Departamento de Psicologia, 12*(2-3) 55-67.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.* São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-48.

KRAVTSOVA, G.G., KRAVTSOVA. E. Play in L.S. Vygotsky´s Nonclassical Psychology. *Journal of Russian and Este European Psychology*, 48, 25-41, 2010.

LAZARETTI, L.R. A compreensão histórico-cultural da brincadeira infantil: das hipóteses de Vigotski às elaborações de Elkonin. *In*: *Anais eletrônico do V Encontro Brasileiro de Educação Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana*. Florianópolis, 2011. Disponível em: Acesso em: 16 de maio de 2012.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: Vigotskii, L. S, Luria, A.R, Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012a, p.59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S, Luria, A.R, Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012b, p.119-149.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, Dec. 2003 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 18 July 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006

MARTINS, E. F. *Formação de professores e violência nas escolas*. 2010. 170 f.Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, L.M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. Psicologia em Estudo**,** vol.15 no.4 Maringá Oct./Dec. 2010.

_____. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.* 2002. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2002.

_____. A brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A., DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-49.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H.. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal , v. 9, n. 1, Apr. 2004 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100019&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100019.

MCLOYD, V. C. The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. Child Development, *54*, 626-635. 1983

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Temas psicol**.**, Ribeirão Preto , v. 2, n. 3, dez. 1994 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 out. 2013.

MELLO, S. A. Infância e Humanização. Perspectiva, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MOURA, M. O. De . Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.* São Paulo: UNESP, 2004, p. 257-284.

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

NASCIMENTO, C. P., Araújo, E. S., MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura do jogo na educação infantil: o papel do jogo. *In*: RIGON, Alagcir José, NASCIMENTO, C. P. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010a. p.111-119.

_____. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*.2010b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2010b.

NIZA, S. O modelo curricular da educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância.* Porto: Porto Editora. 1998, p. 137-152.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. Psicol. Soc., Belo Horizonte , v. 24, n. 2, Aug. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Oct. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200005.

ROCHA, M. S. P. M. L. *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.*1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 1994.

SAGER, F. et al . Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003.Availablefrom http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-97220030001000021&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Aug. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100021.

_____; SPERB, Tania M.. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200010

SAUER, A.A. *Tia eu posso brincar agora? O lugar dos jogos infantis-brinquedos e brincadeiras na pré-escola*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2002.

SILVA, A.A. (2008). Significados e o lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

SILVA, L. S. P., GUKMARÃES, A. B., VIEIRA, C. E., Franck, L. N. S. & HIPPERT, M. I. S. (2005). O brincar como portador de significados práticos e sociais. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 17*(2). Disponível em: < http://www.scielo.br/prc.>. (Acesso em 10/06/2013).

TEIXEIRA, S. R. dos S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 21, n. 3, 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 out. 2013.

http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300005

_____ . A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas. 35 º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, *Anais*, Porto de Galinhas, PE, 2012.

TEIXEIRA, U. *Dicionário do teatro.* São Luís: Instituto Geia, 2005.

TOASA, G. Atividade e Consciência uma estudo sobre (e para) infância.2004. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

TONET, Ivo. Ética e capitalismo, 2009. Disponível em: <http://www.xpg.com.br/arquivos/ETICA_E_CAPIATLISMO.pdf > acesso 19 set 2009.

TRINDADE, R. Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 2, Aug. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 04 Aug. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200004.

VIGOTSKI, L.S. A transformação socialista do homem. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm. Acesso em: 22/09/2013.

_____. *La imaginación y el arte em la infancia*. Madrid: Ediciones Akal, 2012.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual De Gestão de Iniciativas Sociais.* Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun, 2008.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obras Escogidas(*Vol. 1).Madrid: Visor.1995.

WAJSKOP, G. Tia *me deixa brincar? O espaço do jogo na Educação Pré-escolar*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

WATANABE, D., MOREIRA, T.A., LIMA, M.R.C. A criança e fantasia do real no contexto da educação infantil: uma interlocução promissora. *In: X Jornada do núcleo de ensino de Marília e I Encontro Internacional da Psicologia Histórico-Cultural*. Anais. Universidade Estadual Paulista/ Unesp-Marilia. Cd. 2012.

ZANOLLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. Psicol. Soc., Belo Horizonte , v. 24, n. 1, Apr. 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Oct. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de La personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progresso. 1987. p. 228-249.

ZIBERMAN, R. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.