



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

SILVIO SENA

**A DIALÉTICA ENTRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO  
JOGO DE PAPÉIS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO  
DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA EM IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**

Presidente Prudente

2018

SILVIO SENA

**A DIALÉTICA ENTRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO  
JOGO DE PAPÉIS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO  
DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA EM IDADE PRÉ-  
ESCOLAR**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Guimarães

Presidente Prudente

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

S477d Sena, Silvio.  
A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar / Silvio Sena. – 2018  
199 f. : il.

Orientadora: Célia Maria Guimarães  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018  
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Jogo de papéis sociais. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Claudia Adriana Spindola  
CRB-8ª/5790

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

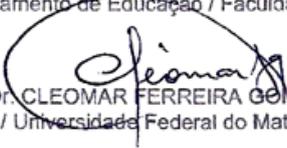
**TÍTULO DA TESE: A DIALÉTICA ENTRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO JOGO DE PAPÉIS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

**AUTOR: SILVIO SENA**

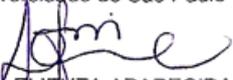
**ORIENTADORA: CÉLIA MARIA GUIMARÃES**

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

  
Prof.ª Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente

  
Prof. Dr. CLEOMAR FERREIRA GOMES  
UFMT / Universidade Federal do Mato Grosso

  
Prof.ª Dra. ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA  
USP / Universidade de São Paulo

  
Prof.ª Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA  
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Câmpus de Marília

  
Prof.ª Dra. MARYNELMA CAMARGO GARANHANI  
Departamento de Educação Física / Universidade Federal do Paraná

Presidente Prudente, 21 de fevereiro de 2018

## **DEDICATÓRIA**

Nestes últimos anos, muitos obstáculos me foram impostos, mas algumas pessoas me proporcionaram apoio e motivação para não desistir. Graças a elas, perseverarei! Por isso, dedico este trabalho a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que sua concretização se tornasse possível. Obrigado por tudo, Deus, família, orientadora e amigos.

## AGRADECIMENTOS

Sempre imaginei esta uma das partes mais difíceis de escrever em uma tese, pois, ao agradecer pessoas que, de uma ou de outra forma, fizeram parte da história da construção de uma obra de tamanha importância, corre-se o risco de não se lembrar de algumas que jamais poderiam ser esquecidas. Assim, sabendo que a concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas, manifesto meus agradecimentos a todas elas e, de forma particular:

a Deus, por ter-me aproximado de pessoas amigas e me preparado para buscar superação frente aos muitos problemas e dificuldades que surgiram, durante a caminhada que me conduziu a este momento tão aguardado;

à minha amada família: esposa, Maria Claudia, e filhos, Kaique e Kamile, por terem me incentivado e compreendido minhas faltas, sob a forma de instabilidades emocionais e dos muitos e necessários momentos de estudo em reclusão;

à orientadora deste trabalho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Guimarães, por acreditar em minha pessoa e ter sido tão presente, compreensiva, amiga, conselheira e, sobretudo, competente nas orientações realizadas;

às crianças e às respectivas famílias que autorizaram a participação de seus filhos, pois, sem o protagonismo desses atores principais, seria impossível desenvolver e concluir este estudo, com a riqueza de detalhes e resultados alcançados;

à minha amiga e colaboradora, professora Rosimeire L. Aquoti, pela disponibilidade e motivação com que aceitou o desafio proposto e pelas bem-vindas contribuições compartilhadas por meio das ideias, das sugestões e das intervenções realizadas, sempre em regime de parceria;

à minha amiga Joyce C. C. Menoti, pela solicitude, amizade e companheirismo, presentes nas incontáveis palavras e atitudes de apoio;

aos meus amigos Edilson A. Silva e Marcos V. Francisco, pelas sábias palavras e atitudes de apoio, manifestadas nos momentos em que mais precisei;

aos meus amigos Bruna O. Ferreira e André G. C. Gonçalves, pela amizade e disponibilidade materializada nas ajudas relacionadas às tecnologias digitais;

a Ondina B. Gerbasi, Sônia M. Pelegrini, Isabel C. Riqueti, Márcia A. P. Janial, Rosimeire M. Colnago, Adriana A. Lima e Leila Picolo, pessoas estas que, durante esta minha trajetória, ocuparam cargos de chefia imediata e não titubearam, ao deferir as dispensas solicitadas;

- e por fim, aos professores Dr. Cleomar F. Gomes, Dr.<sup>a</sup> Sueli A. Mello, Dr.<sup>a</sup> Gilza M. Z. Garms e Dr.<sup>a</sup> Lígia M. Martins, pelas competentes arguições, no Exame de Qualificação ao qual este trabalho foi submetido.

## RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, esta tese se originou da premissa de que, na proposição dos documentos oficiais, a brincadeira e as interações se configuram como atividades-eixo da Educação Infantil e, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o jogo de papéis sociais ocupa o *status* de atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. Como resultado do problema revelado na existência de poucos estudos voltados às formas e meios de se intervir de forma indireta e direta no jogo de papéis sociais, elege esse tipo de intervenção como objeto central de estudo. O objetivo geral visou a analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. Os objetivos específicos cumpriram a intenção de intervir e mensurar, a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança em idade pré-escolar e estabelecer, de maneira dialética e integrada, a correlação entre o avanço do nível de jogo praticado e os elementos que medeiam e conformam o processo de humanização da criança em idade pré-escolar, na tendência do enfoque histórico cultural, a saber: o biológico, o histórico-cultural e a atividade. O referencial teórico se revelou no enfoque histórico-cultural, compreendido como base epistemológica que abarca o marxismo, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Participaram vinte crianças de uma turma de pré-escolares com idade de três anos e dez meses a quatro anos e dois meses de uma escola da rede pública municipal de uma cidade do Extremo-Oeste do Estado de São Paulo. O trabalho empírico se subdividiu nas fases de constatação diagnóstica inicial, de intervenção e de constatação diagnóstica conclusiva. A metodologia se caracterizou como pesquisa-intervenção e os dados advieram de observação participante, de registros cursivos em caderno de campo, de fotografias e de filmagens. As categorias de análise específicas surgiram dos elementos estruturais do jogo de papéis, em destaque: “caráter das ações”, “utilização de objetos substitutos”, “adoção de um papel”, e, “relação com os coetâneos”. A análise dos dados produzidos culminou em resultados que permitiram concluir que: a ênfase concedida ao jogo de papéis no contexto educacional não deve se articular a concepções de cunho espontaneísta, utilitário ou propedêutico; no contexto educacional formal da pré-escola, o jogo de papéis deve ser estimado como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar; a intervenção pedagógica direta no jogo de papéis não deve transgredir o conteúdo e a sequência de ações perseguida por aquele que brinca; formas indiretas são as mais adequadas para se intervir no jogo de papéis, com o propósito de enriquecer o conteúdo e as possibilidades de sequências de ações; e, a adequada intervenção pedagógica no jogo de papéis justifica e dota de sentido função social da escola e do professor pré-escolar, entre outras. Com base no arcabouço teórico, no trabalho empírico e nas conclusões destacadas, comprovou-se o pressuposto, que delineou a tese, de que a intervenção do professor pré-escolar no jogo de papéis não deve se limitar à circunscrição da organização prévia dos espaços e dos materiais para a efetivação do brincar infantil. Além disso, cabe a esse professor intervir de forma indireta e direta nessa forma de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Jogo de Papéis Sociais.

## ABSTRACT

Connected to the line of research on Childhood and Youth Formation Processes of the Post-Graduation Program in Education of Faculty of Science and Technology - FCT/UNESP, Campus of Presidente Prudente, SP, Brazil, this thesis came to be based on the premise that, in the proposal of the official documents, playing and interactions are configured as activities of early childhood education and, from the perspective of historical-cultural psychology, social papers game role-playing occupies the status of guiding activity of the psychic development of the preschool-age child. As a result of the problem revealed in the existence of few studies focused on the ways and means of intervening indirectly and directly in the social papers game, this type of intervention is chosen as the central object of study. The general aim was to "analyze and interpret the interferences of the pedagogical intervention in role playing for the psychic development of contemporary preschool children". Specific objectives fulfilled the intention of "intervening and measuring, from the structural elements of role-playing practiced by pre-school children 'and' to establish, in a dialectical and integrated manner, the correlation between the progress of the level of playing practiced and the elements that mediate and conform the process of humanization of the child in preschool age, in the tendency of the historical-cultural focus, namely: the biological, the historical-cultural and the activity". The theoretical referential was revealed in the historical-cultural approach, understood as the epistemological basis that embraces Marxism, historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. Twenty children participated, from a group of preschoolers, aged three years and ten months to four years and two months, from an extreme-western town in the State of São Paulo municipal public network school. The empirical work was subdivided into the phases of initial diagnosis (FCDI), intervention (FI) and conclusive diagnosis (FCDC). The methodology was characterized as an intervention research and the data came from participant observation, cursive records in field notes, photographs and filming. Specific categories of analysis have emerged from the structural elements of role-playing, in particular: "character of the actions", "use of substitute objects", "adoption of a role", and "relationship with peers". The analysis of the produced data culminated in results which have allowed to conclude that: the emphasis given to role-playing in the educational context should not be tied to conceptions of spontaneous, utilitarian or propaedeutic nature; in the formal educational context of preschool, role-playing must be estimated as the guiding activity of the preschool-age toddler psychic development; the direct pedagogical intervention in the role-playing must not transgress the content and the sequence of actions, pursued by the one who plays; indirect forms are the most appropriate to intervene in role-playing, in order to enrich the content and possibilities of the sequences of actions; the adequate pedagogical intervention in role-playing justifies and endorses the social function of the school and the preschool teacher, among others. Based on the theoretical framework, the empirical work and the highlighted conclusions, the assumption made, which outlined the thesis was that: "the intervention of the preschool teacher in role-playing should not be limited to the circumscription of the previous organization of spaces and materials for effective child-playing. In addition, this one teacher must intervene indirectly and directly in this form of activity, aiming to promote the advancement of the level of role-playing and, consequently, the psychic development of the pre-school child".

**Keywords:** Education. Child education. Social Papers Game.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento da roda de conversa.....	121
Figura 2 - As cantoras do baile .....	124
Figura 3 - A princesa sendo arrumada para o baile .....	125
Figura 4 - O brincar de casinha .....	131

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível do jogo de papéis apresentado na FCDI .....	110
Gráfico 2 - Nível do jogo de movimento apresentado na FCDI.....	111
Gráfico 3 - Nível do jogo de movimento na FCDC.....	152
Gráfico 4 - Nível do jogo de papéis apresentado na FCDC .....	153
Gráfico 5 - Caráter das ações.....	164
Gráfico 6 - Utilização de objetos substitutos.....	166
Gráfico 7 - Adoção de um papel.....	170
Gráfico 8 - Relação com os coetâneos .....	173
Gráfico 9 - Análise comparativa do jogo de movimento .....	177

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Periódicos .....	18
Quadro 2 - Teses e dissertações.....	20
Quadro 3 - Trabalhos da ANPEd.....	23
Quadro 4 - Caracterização, autoria, ano e recortes temáticos das investigações catalogadas..	25
Quadro 5 - Indicadores de desenvolvimento dos elementos estruturais do jogo de papéis .....	95
Quadro 6 - Números, títulos e datas de realização das sessões da FCDI.....	99
Quadro 7 - Etapas, objetivos e procedimentos da FI .....	118
Quadro 8 - Números, títulos e datas de realização das sessões da FI .....	120
Quadro 9 - Números, títulos e datas de realização das sessões da FCDC .....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
EaD	Educação à Distância
FCDC	Fase de Constatação Diagnóstica Conclusiva
FCDI	Fase de Constatação Diagnóstica Inicial
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FI	Fase de Intervenção
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RDCNEI	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
WEBQUALIS	Sistema de Classificação de Periódicos
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE-GUIA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>38</b>
2.1 A dialética entre o nível de jogo e o desenvolvimento da psique infantil .....	40
2.2 O conceito e a origem histórica do jogo no contexto das sociedades primitivas .....	49
2.3 A gênese e a caracterização do jogo de papéis .....	57
2.4 A situação imaginária e a regra como elementos constitutivos do brincar .....	64
2.5 Os mecanismos e elementos envolvidos no ciclo evolutivo do brincar infantil .....	67
2.6 As características, aquisições e reestruturações psíquicas causadas pelo brincar .....	77
<b>3 O TRABALHO EMPÍRICO .....</b>	<b>87</b>
3.1 Caracterização e organização do percurso metodológico .....	87
3.2 Estruturação do trabalho empírico .....	94
3.2.1 Organização do percurso metodológico e dos referenciais de análise utilizados na FCDI e na FCDC .....	94
3.3 Sistematização da fase de constatação diagnóstica inicial (FCDI) .....	96
3.3.1 Realização das sessões da FCDI: mensura o nível de jogo dos participantes na fase inicial da investigação .....	97
3.4 Sistematização da fase de intervenção (FI) .....	111
3.4.1 Realização das sessões da FI: intervém pedagogicamente no jogo de papéis .....	119
3.5 Sistematização da fase de constatação diagnóstica conclusiva (FCDC) .....	144
3.5.1 Realização das sessões da FCDC: mensura o nível de jogo dos participantes na fase conclusiva da investigação .....	145
<b>4 A ANÁLISE.....</b>	<b>156</b>
4.1 Elaboração da análise dos dados produzidos pelo trabalho empírico .....	156
4.2 Mensuração do nível de desenvolvimento do jogo de papéis .....	159
4.2.1 Análise dos dados relativos à categoria Caráter das ações .....	163
4.2.2 Análise dos dados relativos à categoria Utilização de objetos substitutos .....	166
4.2.3 Análise dos dados relativos à categoria Adoção de um papel .....	169
4.2.4 Análise dos dados relativos à categoria Relação com os coetâneos .....	172
4.3 Análise relativa ao jogo de movimento .....	177
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>186</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
-------------------------	------------

## 1 INTRODUÇÃO

*Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.*  
(SAVIANI, 2008, p. 63).

Nesta parte, descrevemos as circunstâncias que nos motivaram e capacitaram para planejar, executar e concluir a pesquisa de Doutorado vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

De modo objetivo, narramos o processo que delineou esta tese, a qual se revela como ampliação e aprofundamento da dissertação de Mestrado, denominada **O jogo como precursor de valores no contexto escolar**. Defendida em novembro de 2007, nela investigamos a incorporação dos valores respeito mútuo, cooperação, solidariedade e perseverança por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do jogo de movimento.

Após a conclusão desse estudo, vimo-nos inquietados pela necessidade de ampliar e aprofundar questões ali emergidas, relacionadas às possibilidades e limites da brincadeira-jogo como conteúdo e recurso pedagógico em contextos da educação formal.<sup>1</sup> Em razão desse incômodo, iniciamos um intenso movimento de busca a elementos que pudessem significar e dotar de sentido, em nível de Doutorado, as possibilidades acerca da consideração desse fenômeno como objeto de pesquisa.

Em acordo com o referencial teórico da investigação, isto é, com o enfoque histórico-cultural compreendido na unidade composta pelo materialismo histórico e dialético como base epistemológica que abarca o marxismo, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia

---

<sup>1</sup>A educação formal é regimentada por leis e se efetiva na escola, mediante a participação do professor. Segundo Saviani (2008, 2013a), tem por objetivo o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente construídos, aperfeiçoados e historicamente acumulados pela humanidade. Tais conteúdos derivam da ciência, da filosofia e da arte.

histórico-crítica, concluímos que o processo de humanização (desenvolvimento) do indivíduo tramita para além das instituições de ensino, manifestando-se também nas famílias, nos clubes, nas igrejas e em todos os demais espaços nos quais ele interage com outros membros do gênero humano e com os artefatos culturais historicamente produzidos, aperfeiçoados e acumulados pela humanidade.

Assim, partimos do princípio de que a personalidade humana se forma como o resultado de um processo estreitamente vinculado às atividades realizadas pelo homem, em todos os ambientes nos quais ele interage. Tais atividades começam com o nascimento e se estendem ao longo de toda sua vida; por meio delas, ele assimila a herança social (cultura<sup>2</sup>) das gerações que o precederam e estabelece as relações com o outro.

No bojo dos conhecimentos socializados na conjuntura desses ambientes, encontram-se os oriundos da cultura popular, também conhecidos como saberes espontâneos, cotidianos ou populares. Essa faceta da cultura ocupa sua importância no processo de humanização, no entanto, é também evidente que a transmissão (ensino) desses saberes não se define como papel específico da escola, uma vez que o indivíduo pode se apropriar deles fora dos contextos nos quais a educação formal ocorre.

De sorte a contribuir para a democratização da sociedade, por meio da especificidade da práxis pedagógica, com fundamento nos princípios e pressupostos marxistas que ligam a teoria do trabalho social de Marx<sup>3</sup> e Engels<sup>4</sup>, a psicologia histórico-cultural da escola de Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, observamos esta última a sustentar que a natureza do saber a ser transmitido no espaço escolar não se confunde com aquele que pode ser apreendido nos demais espaços da convivência humana. Saviani (2008, 2013b), Duarte (2013), Arce e Martins (2012), dentre muitos outros, alertam que o sentido fundamental da criação da escola se apoia na função social específica de transmitir os saberes elaborados (sistematizados), isto é, aqueles provenientes da filosofia, da ciência e da arte.

---

<sup>2</sup> “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” (VYGOTSKY apud PINO, 2005, p. 88). Dizer que cultura é todo o produto da vida social e da atividade social do homem é afirmar que a mesma se constitui pelo conjunto das produções humanas (instrumentos e signos) elaboradas e evolucionadas para atender às necessidades do gênero humano, em cada momento histórico.

<sup>3</sup> De acordo com a “Wikipédia: A enciclopédia livre” (2017), Karl Heinrich Marx foi um intelectual e revolucionário alemão, fundador da doutrina comunista moderna, que atuou como economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista.

<sup>4</sup> Friedrich Engels foi um teórico revolucionário alemão, o qual, junto com Karl Marx, fundou o chamado socialismo científico ou marxismo. Ele foi coautor de diversas obras de Marx, sendo que a mais conhecida é o *Manifesto Comunista* (WIKIPÉDIA, 2017).

Como detentor do direito a humanizar-se plenamente, é de direito e cabe a todo membro do gênero humano se apropriar dos saberes elaborados nos espaços socialmente constituídos para sua transmissão, ou seja, nas instituições de ensino. Por conseguinte, cabe a essas instituições oferecer currículos que venham contemplar as características e necessidades próprias dos estágios de desenvolvimento em que se encontram seus aprendizes.

Os estabelecimentos de ensino dos sistemas público e privado do território brasileiro se dividem em dois grandes níveis, identificados como Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica se organiza na conjunção de três etapas educativas, sendo a Educação Infantil (de 0 a 5 anos) – a primeira etapa; o Ensino Fundamental, composto pelo primeiro ciclo (1º ao 5º ano) e segundo ciclo (6º ao 9º ano) – a segunda etapa; e o Ensino Médio – a terceira etapa. O Ensino Superior, também referido como Educação Superior ou Ensino Terciário, corresponde ao nível mais elevado dos sistemas educativos e é disponibilizado por universidades, faculdades, institutos politécnicos e instituições outras que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais em cursos presenciais e de Ensino à Distância (EaD).

Ao nos remeter diretamente à Educação Infantil, é importante lembrar que a incorporação das creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica se evidencia como conquista histórica recente, pois teve seu prelúdio com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB – (BRASIL, 1988). No inciso XXV do artigo 7 da citada legislação, é fixado como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.” Tal direito é complementado pelo inciso IV do artigo 208 da mesma lei, ao estabelecer que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.”

Por seu turno, o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – (BRASIL, 1996) consolida tais direitos, ao determinar: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Com fundamento na exigência da aplicação de tais direitos, pensamos sobre as possibilidades de pesquisa com a temática brincadeira-jogo. Para tanto, nós nos reportamos aos avanços no campo teórico e nas políticas públicas. No campo teórico, creditamos especial

atenção à brincadeira (jogo de papéis) que, segundo a psicologia histórico-cultural, ocupa a posição de atividade-guia<sup>5</sup> do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar; no domínio das políticas públicas, por divulgarem o posicionamento das interações e da brincadeira como atividades-eixo da Educação Infantil, recorreremos aos documentos oficiais da área.

Do exposto surgiram novas inquietações que suscitaram o “problema” desta pesquisa, instigado pelos seguintes questionamentos: 1º – O jogo de papéis, como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, está sendo devidamente considerado no contexto das escolas de Educação Infantil? 2º – O professor pré-escolar tem praticado o ato da intervenção pedagógica no jogo de papéis? Se sim, como se configura essa intervenção? 3º – As maneiras observadas de intervenção garantem as características fundamentais do jogo de papéis? 4º – O progresso no nível de jogo praticado implica o processo de avanço do psiquismo da criança em idade pré-escolar? Se sim, de que forma?

Partindo da conjectura de que a psicologia histórico-cultural posiciona o jogo de papéis como atividade-guia do desenvolvimento da criança contemporânea em idade pré-escolar, percebida como aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança [...]” (LEONTIEV, 2012b, p. 65), e, de que a conjuntura dos documentos oficiais da Educação Infantil, com destaque ao caráter mandatário interposto pela Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RDCNEI), aprovada por intermédio da homologação do Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009c), ratifica a brincadeira e as interações como atividades eixo da Educação Infantil: decidimos realizar o levantamento dos trabalhos produzidos no interstício de quatro anos, a contar do ano da publicação das RDCNEI (BRASIL, 2009a).

Com base nos descritores de busca – o brincar na Educação Infantil; a mediação no brincar da criança pré-escolar; o jogo na Educação Infantil; o jogo de papéis na educação pré-escolar; e o brincar da criança pré-escolar – procuramos, nos bancos de dados dos periódicos Webqualis CAPES A1, A2, B1, B2, das dissertações e teses originárias dos Programas de Pós-Graduação brasileiros recomendados e avaliados pela CAPES com nota igual ou superior

---

<sup>5</sup> Em muitos trabalhos publicados no Brasil, na tradução do russo para o português, esse vocábulo é nomeado como atividade principal. No entanto, por não se enquadrar como a tradução mais adequada, nesta investigação, esse termo é utilizado apenas nas citações diretas. Em todas as demais circunstâncias, optamos pela nomenclatura atividade-guia.

a “4” e dos arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), trabalhos que abordassem a brincadeira da criança da/na Educação Infantil, com especial relevo ao período pré-escolar. Como enunciado, os trabalhos selecionados deveriam se originar de publicações sucedidas no interstício compreendido entre janeiro de 2009 e dezembro de 2012.

Localizamos e salvamos os materiais, tomando, como referências de identificação, pastas com nomenclaturas correlatas às bases de dados respectivas. Em seguida, realizamos a triagem, de modo a subtrair os trabalhos com títulos repetidos e desprezar aqueles que não atendiam ao objetivo do estudo, ou seja, que não tratavam da **brincadeira** da criança da/na Educação Infantil ou que, no título, não contivessem nenhuma das seguintes expressões: “brincadeira”, “jogo”, “lúdico”, “brinquedo”, “criança” ou “intervenção” no brincar infantil (compreendendo, como termo análogo de intervenção, a palavra mediação; de brincadeira, as derivações brincar, jogo e jogar; e de pré-escola, a expressão Educação Infantil). É pertinente informar que o descarte dos trabalhos com títulos repetidos ocorreu de maneira a manter os primeiramente localizados.

A partir dos trabalhos encontrados, organizamos os Quadros 1 (Periódicos), 2 (Teses e Dissertações) e 3 (Trabalhos da ANPEd), de modo que cada qual origina da fonte de informações digitais respectivas como resultado dos procedimentos da triagem adotada, conforme segue:

Quadro 1– Periódicos

1.	PINTO, T. O.; LOPES, M. F. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. <b>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</b> , México, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.
2.	ALVES, A. M. P. Jogos, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. <b>Práxis Educativa</b> , Ponta Grossa, v.4, n.1, p.97-105, jan./jun. 2009.
3.	NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural, <b>Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)</b> , São Paulo, v. 13,n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009.
4.	OLIVEIRA, I. C. C. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo, <b>Psico-USF</b> , Natal, v. 14, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2009.
5.	PEREIRA, F. R. S.; SANTOS, L. P.; AMORIM, K. S.; PACHECO, L. M. B. O tema jogo infantil no periódico Pro-posições. <b>Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)</b> , São Paulo, v. 13, n. 1, p. 107-111, jan./jun. 2009.
6.	TOLOCKA, R. E. et al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. <b>Licere</b> , Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 1-21, abr. 2009.
7.	GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do <i>self</i> . <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Campinas, v. 15, n. 44, p. 203-406, maio/ago. 2010.
8.	SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: categorização de Brincadeiras. <b>Psicologia: Teoria e Pesquisa</b> , Brasília, v. 26, n. 4, p. 586-594, out./dez. 2010.
9.	NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. <b>Revista Brasileira de Ciência do Esporte</b> , Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

Fonte: *Sites* dos periódicos WebQualis Capes A1, A2, B1 e B2 (2014).

Na base de dados das revistas científicas encontradas no WebQualis CAPES, nos níveis A1, A2, B1 e B2, localizamos nove artigos publicados no período estipulado. Como previsto, selecionamos e catalogamos esses materiais, com base na inserção dos descritores de busca nos *sites* próprios dos periódicos conceituados nos níveis em questão.

Pela análise dos resumos dos materiais, constatamos que Pinto e Lopes (2009) destacam o espaço da rua como espaço privilegiado de socialização e subjetivação de significados, de condutas e de valores propiciados pelas brincadeiras consideradas próprias de meninos, através das quais se aspira e se negocia a masculinidade, e as vistas como próprias de meninas, por retratarem elementos da cotidianidade, das relações familiares e de vizinhança.

Alves (2009) realiza uma pesquisa em uma cidade do interior do Estado do Paraná, com o objetivo de investigar a constituição da subjetividade de crianças pré-escolares, por meio da observação de seus jogos e brincadeiras.

Apoiando-se no pressuposto de que o desenvolvimento humano é determinado por relações socioculturais, Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) analisam o jogo protagonizado, buscando compreender e valorizar o seu papel como conteúdo e recurso pedagógico na composição das situações de ensino voltadas à criança pré-escolar. De forma a complementar tal raciocínio, Oliveira (2009) aborda o direito da criança a brincar, como atividade fundamental e inerente à infância. Nessa perspectiva, investiga como crianças vivenciam o brincar em situações de trabalho, a partir dos discursos e práticas próprios.

Pereira et al. (2009) analisam artigos sobre o tema jogo na Educação Infantil, publicados no periódico **Pro-Posições** de 1990 a 2003. Localizam seis artigos. A análise indica que, desde 1994, a frequência dos estudos aumentou de maneira significativa, sendo que a maior parte dos trabalhos investiga relações entre jogo e desenvolvimento humano, jogo e brincadeira e jogo e cultura.

No que concerne à importância do jogo e da brincadeira, em estudo descritivo, Tolocka et al. (2009) apontam que, apesar dos inegáveis benefícios que o brincar propicia, mudanças nas estruturas sociais têm marcadamente reduzido as oportunidades de as crianças brincarem nas escolas e fora delas. Com essa constatação, investigam como as aulas de educação física podem contribuir para a prática de brincadeiras e, em decorrência disso, para a promoção do desenvolvimento de crianças de dois a cinco anos de idade.

O trabalho de Grigorowitschs (2010) revela a importância do jogo, nos processos de socialização infantil e na formação do *self* na infância. Respalda-se em obras de autores clássicos que refletiram a respeito dos processos de formação do *self* através do jogo infantil, com destaque para Walter Benjamin, George Herbert Mead e alguns de seus intérpretes contemporâneos, como Gunter Gebauer e Christoph Wulf. A pesquisa empreitada por Santos e Dias (2010) categoriza as brincadeiras de trinta e duas crianças com idade entre dois e doze anos de um povoado da zona rural do Nordeste do Brasil. A categoria de brincadeiras simbólicas foi a mais observada (49%), além dos temas dessas brincadeiras estarem predominantemente associados ao modo de vida local; diferenças de gênero foram observadas e analisadas.

Por último, a investigação efetivada por Navarro e Prodócimo (2012) aborda a questão da mediação no brincar, discutindo como as diferentes formas de intervenção do professor influem nessa atividade. Para tanto, observam o cotidiano de uma turma de uma escola de Educação Infantil, enfocando o ambiente da sala de aula, de sorte a perceber três formas predominantes de mediação no brincar.

Em acordo com a finalidade dos descritores de busca, os trabalhos de Pinto e Lopes (2009), Alves (2009), Oliveira (2009), Pereira et al. (2009), Tolocka et al. (2009), Grigorowitschs (2010) e Santos e Dias (2010), cada qual a seu modo, confirmam o valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil. De maneira interessante, Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) partem do pressuposto de que o desenvolvimento é determinado por relações socioculturais mediadas. Nessa consideração, Navarro e Prodócimo (2012) concluem que as diferentes formas de intervenção do professor influenciam a qualidade do brincar e, por consequência, implicam o desenvolvimento infantil.

Quadro 2 - Teses e dissertações

1.	LIRA, A. C. M. <b>Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos</b> : uma análise de propostas exemplares. 2009. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
2.	NAVARRO, M. S. <b>Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil</b> . 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
3.	PATINOS, J. F. <b>Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar</b> . 2009. 286 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
4.	SAWAIA, C. M. F. <b>O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil</b> . 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2009.
5.	TEIXEIRA, S. R. S. <b>A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia</b> . 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

6.	KNAUT, M. S. J. <b>Elementos constitutivos do brincar</b> : concepções de estagiários na Educação Infantil. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.
7.	SANTOS, L. A. T. <b>O brincar na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização</b> . 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
8.	SILVA, E. A. <b>O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba</b> . 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
9.	ALVARES, L. O. <b>O brincar em instituições públicas de Educação Infantil</b> : os significados atribuídos por pais e professoras. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2011.
10.	NEITZEL, S. T. L. <b>Brincadeira e aprendizagem</b> : concepções docentes na Educação Infantil. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
11.	SILVA, J. R. A <b>brincadeira na Educação Infantil</b> : uma experiência de pesquisa e de intervenção. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

Fonte: *Sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação recomendados e avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a “4” (2014).

Do mesmo modo que nos bancos de dados dos periódicos WebQualis CAPES A1, A2, B1 e B2, rastreamos pesquisas nos acervos digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades recomendadas e avaliadas pela CAPES, com conceito igual ou superior a “4”. Localizamos onze trabalhos, dos quais nove se identificam como Dissertações de Mestrado e dois como Teses de Doutorado.

Na mesma tendência sucedida na análise dos periódicos, observamos que Lira (2009) parte do pressuposto de que os jogos e as brincadeiras devem ocupar lugar de destaque nas práticas escolares, principalmente se voltadas a crianças de zero a seis anos de idade. Nesse sentido, Navarro (2009) analisa as formas com que o brincar é tratado, na Educação Infantil. Considerando ser a criança um sujeito histórico e de direitos, com capacidade para significar sua própria condição, Patiños (2009) busca compreender como seis crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental significam o direito de brincar.

Sawaia (2009) examina o papel da afetividade e do brincar na educação formal da criança da Educação Infantil, de modo a focar o caráter teórico-prático da formação dos professores como aspecto central no estabelecimento da relação do brincar e da afetividade com o objeto do conhecimento.

Teixeira (2009) principia sua investigação fundada no consenso atual sobre a importância do jogo de papéis para o processo de formação cultural da criança em idade pré-escolar, de sorte a verificar que estudiosos continuam a debater a respeito do devido nível de intervenção do professor, nesse tipo de atividade.

Knaut (2010) analisa os elementos constitutivos do brincar presentes nas concepções de estagiários. Diante do valor incontestado dessa espécie de atividade como instrumento didático, a autora investiga como se engendra e se constitui o discurso moderno sobre o papel educativo dos jogos e brincadeiras e quais sentidos são a eles atribuídos, indagando sobre seus possíveis efeitos, no contexto educacional. Santos (2010) parte do pressuposto de que, na estruturação das propostas educativas, as instituições de Educação Infantil não têm considerado as necessidades e singularidades de seus aprendizes. Constata que, como componente da cultura lúdica, o brinquedo não tem sido apreciado como elemento que contribui para a expressão, o conhecimento e o desenvolvimento infantil. Com base nos conceitos de mediação, de zona de desenvolvimento iminente (ZDI<sup>6</sup>) e do jogo como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, à luz do enfoque histórico-cultural, Silva (2010) examina o jogo no contexto da Educação Infantil de Cuba.

Álvares (2011) investiga o significado atribuído ao brinquedo por pais e professoras de uma instituição pública de Educação Infantil. Por meio do método clínico piagetiano, Neitzel (2012) observa seis professoras de Educação Infantil, acerca de suas concepções sobre a relação entre a brincadeira e a aprendizagem infantil. As mesmas relacionam a brincadeira sob duas formas: a primeira a toma como instrumento didático, no trato ao ensino de conteúdos escolares das várias áreas do conhecimento; a segunda se identifica pela aprendizagem de boas condutas, pela socialização e pelo compartilhamento de brinquedos, ocorrido durante brincadeiras livres (isentas da intervenção docente).

Por sua vez, Silva (2012) entende que a utilização da brincadeira tem sido marcada pela desvalorização ou não compreensão da sua importância para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Em razão disso, estabelece por objetivo conhecer e intervir na concepção e na prática de uma professora de Educação Infantil, no que tange à consideração da brincadeira como conteúdo e recurso pedagógico em uma creche da rede de ensino pública de uma cidade do Oeste paulista.

Ao tomar por base o mesmo raciocínio usado na análise dos periódicos, reparamos que os trabalhos de Lira (2009), Navarro (2009), Patiños (2009), Sawaia (2009), Knaut (2010),

---

<sup>6</sup>Vygotsky (2007) explica que a ZDI é determinada por dois níveis de desenvolvimento. Se consubstanciando na distância entre o nível de desenvolvimento **real**, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento **iminente**, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com coetâneos mais capazes. Destacamos que do mesmo modo que no texto traduzido do russo para o português por Zóia Prestes (VYGOTSKY, 2008), ainda que contrariando algumas traduções, neste trabalho, optamos pelo termo **iminente** em vez de **proximal** ou **imediate**, pelo fato de essa nomenclatura traduzir a ideia de proximidade e possibilidade em concomitância e com mais propriedade.

Santos (2010), Silva (2010), Álvares (2011) e Neitzel (2012), de acordo com os recortes investigativos respectivos, de forma consensual, sublinham a relevância da brincadeira e dos jogos como conteúdos e recursos pedagógicos, no contexto educacional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, Silva (2012) e Teixeira (2009) alertam que, apesar desse consenso, estudiosos continuam a debater e a buscar novas e adequadas formas de intervir nessa espécie de atividade, sem descaracterizá-la e fazer valer seu maior potencial educativo.

Quadro 3 - Trabalhos da ANPED

1.	ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R.; NASCIMENTO, C. P. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. <b>Anais...</b> Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-16.
2.	ROURE, G. Q. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. <b>Anais...</b> Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17.
3.	SALGADO, R. G. “Pares ou ímpares?”: consumo e relações de amizade entre as Crianças na formação de grupos para brincar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. <b>Anais...</b> Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-16.
4.	NEVES, V. F. A. A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. <b>Anais...</b> Natal: ANPED, 2011. p. 1-20.
5.	MAYNART, R. C.; HADDAD, L. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. <b>Anais...</b> Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-18.
6.	TEIXEIRA, S. R. S. A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. <b>Anais...</b> Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-17.

Fonte: Site da ANPED (2014).

No tocante aos trabalhos localizados na base de dados digitais da ANPED, averiguamos seis produções: entre elas, Araújo, Miguéis e Nascimento (2009) analisam a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento infantil e sua relação com a organização do ensino. Sob as bases da psicologia histórico-cultural, debatem a necessidade de se compreender o jogo como atividade, e como se efetiva o processo histórico de sua gênese, discutindo o papel da situação imaginária como condição para que a criança atue na ZDI, através de vivências em situações de ensino.

Na perspectiva psicanalítica, Roure (2010) utiliza os conceitos de experiência e de linguagem, propostos por Walter Benjamin e Giorgio Agamben, a fim de pensar a relação da criança com o brinquedo e o jogo. Reflete e pontua os efeitos produzidos por uma cultura escolar, a qual, ao conceber o brinquedo e o jogo como instrumentos didáticos, emperra seu valor como experiência e forma de linguagem.

Tomando por referência os discursos midiáticos, Salgado (2010) investiga os modos

como as crianças se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas. Para isso, aborda questões que atravessam o cotidiano das crianças de duas turmas de Educação Infantil, prioritariamente as relações de consumo e as de amizade, como estratégias para a formação de grupos.

Neves (2011) estuda o contexto de brincadeiras de um grupo de crianças do último ano da Educação Infantil. O trabalho se constitui como recorte de uma investigação cujo foco foi o processo de transição desse grupo para o Ensino Fundamental. Observando crianças de cinco anos na perspectiva sociointeracionista, Maynard e Haddad (2012) refletem sobre a compreensão que elas possuem acerca das relações de parentesco, em situações de brincadeira com coetâneos. Nesse sentido, fazem uso do jogo protagonizado, de sorte a observar os papéis sociais familiares, as relações de parentesco, as de poder e as de gênero trazidas pela criança para a brincadeira, em busca da compreensão de si e do outro.

Por fim, Teixeira (2012) se apoia no consenso atual voltado à relevância do jogo de papéis para o processo de constituição cultural da criança pré-escolar, examinando como uma professora mediava brincadeiras de faz de conta, em uma turma de crianças pré-escolares com idade de três anos e oito meses a cinco anos e sete meses.

Na mesma tendência das análises dos periódicos e das Dissertações e Teses, constatamos que Roure (2010) chama a atenção para o efeito causado pela não valorização dos conteúdos próprios do jogo de papéis, no contexto da educação da criança em idade pré-escolar. Os trabalhos de Salgado (2010), Neves (2011) e Maynard e Haddad (2012), cada qual à sua maneira, reiteram a pertinência do jogo de papéis nas escolas de Educação Infantil. Enfatizando tal raciocínio, Araújo, Miguéis, Nascimento (2009) e Teixeira (2012), argumentam que, no contexto educacional, o jogo de papéis deve ser enriquecido pelo adequado planejamento e implementação de práticas educativas regidas pela consciência da real importância dessa atividade, para o processo de humanização da criança.

Enfim, a gama dos trabalhos encontrados adota variados instrumentos de produção/coleta de dados, como observação participante, questionários/entrevistas estruturados e semiestruturados, fotografias, filmagens e registros escritos em cadernos de campo. A partir da caracterização da conjuntura desses trabalhos, compusemos o Quadro 4, com pesquisas caracterizadas pelos autores como etnográficas, qualitativo-descritivas, bibliográficas, documentais e pesquisa-ação:

Quadro 4 - Caracterização, autoria, ano e recortes temáticos das investigações catalogadas

<b>Caracterização</b>	<b>Autoria e ano de publicação</b>	<b>Investiga:</b>
<b>Etnográficas</b>	Patiños (2009)	O direito da criança a brincar.
	Neves (2011)	O contexto de brincadeiras de um grupo de crianças no último ano da Educação Infantil.
	Salgado (2010)	A influência midiática para reunir crianças em torno do brincar como recurso infantil na produção de cultura de pares.
	Maynard e Haddad (2012)	As relações parentais explicitadas no brincar entre coetâneos.
	Teixeira (2009)	A influência exercida pela cultura por ocasião das brincadeiras na formação da subjetividade infantil.
<b>Qualitativo-descriativas</b>	Navarro (2009)	As formas pelas quais o brincar é tratado na Educação Infantil.
	Santos (2010) e Álvares (2011)	A compreensão de como o brinquedo vem sendo utilizado nas escolas de Educação Infantil e o significado atribuído ao mesmo, por pais e professores dessa etapa educativa.
	Neitzel (2012)	Os conceitos de lúdico, de jogo, de brinquedo e de brincadeira, por parte de professores da Educação Infantil.
	Santos e Dias (2010) e Pinto e Lopes (2009)	As categorias do brincar em relação aos gêneros, significados e valores propiciados a meninos e meninas pelas brincadeiras.
	Tolocka et al. (2009)	Como as aulas de educação física podem propiciar oportunidade para a criança brincar, de sorte a contribuir para o avanço do seu desenvolvimento.
	Oliveira (2009)	O direito a brincar de crianças que trabalham.
	Alves (2009) e Nascimento, Araújo e Miguéis (2009)	A formação da subjetividade infantil, através de jogos e brincadeiras.
	Navarro e Prodócimo (2012)	Como as diversas formas de mediação implicam qualitativamente o brincar infantil.
<b>Bibliográficas</b>	Lira (2009), Araújo, Miguéis e Nascimento (2009), Roure (2010) e Teixeira (2012)	O papel educativo das brincadeiras e dos jogos para a criança da Educação Infantil.
	Sawaia (2009)	A afetividade e o brincar na Educação Infantil por meio da articulação teórico-prática.
	Pereira et al. (2009)	Os artigos sobre o tema jogo na Educação Infantil publicados de 1990 a 2003, no periódico <b>Pro-posições</b> .
	Grigorowitschs (2010)	Os significados do jogo infantil, suas diferenças em relação ao brincar adulto e grau de implicação no processo de formação da identidade infantil.
<b>Documentais</b>	Silva (2010)	As particularidades do brincar nas escolas de Educação Infantil de Cuba.
	Knaut (2010)	A concepção de educadores da Educação Infantil sobre o brincar infantil e suas possibilidades de utilização no contexto educacional.
<b>Pesquisa-ação</b>	Silva (2012)	A formação teórico-prática relacionada ao brincar de estagiários que atuam na Educação Infantil.

Fonte: Levantamento dos periódicos WebQualis A1, A2, B1 e B2; teses e dissertações recomendadas e avaliadas pela CAPES com nota igual ou superior a “4”; e trabalhos da ANPED, produzidos no interstício de 2009 a 2012. Consulta realizada em 2014.

O mapeamento feito revela que o conjunto dos trabalhos catalogados destaca a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Verificamos que, apesar das contrariedades encontradas, a mediação do professor é posicionada como ação fundamental na consideração da brincadeira como conteúdo e recurso

pedagógico, nas escolas de Educação Infantil. Dessa maneira, os questionamentos que originaram a pesquisa obtiveram nesta tese as seguintes respostas:

1º - O jogo de papéis como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar está sendo devidamente considerado no contexto das escolas de Educação Infantil? Dentre as pesquisas catalogadas, Tolocka et al. (2009) apontam que, apesar dos inegáveis benefícios que o brincar propicia ao desenvolvimento infantil, mudanças nas estruturas sociais têm reduzido as oportunidades de as crianças brincarem, tanto nas escolas como fora delas. Dessa realidade e no fito de progressivamente minimizar os efeitos dessa situação, Álvares (2011) assevera que há a necessidade de se ampliar e aprofundar estudos acerca da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e sobre as conceituações atribuídas, no contexto escolar, aos termos **lúdico**, **jogo**, **brinquedo** e **brincadeira**. Teixeira (2009; 2012) complementa tal ideia, ao concluir que a conjuntura das pesquisas confirma a importância da participação do professor nas brincadeiras, apoiando a perspectiva que atribui a esse profissional o papel social de fomentar possibilidades relacionais de objetivação e de apropriação dos elementos da realidade objetiva, de forma a contribuir no processo de constituição cultural das crianças da Educação Infantil.

2º - O professor pré-escolar tem praticado o ato da intervenção pedagógica no jogo de papéis? Se sim, como se configura essa intervenção? Sawaia (2009) enfatiza que se faz necessário pensar o trabalho na Educação Infantil a partir do brincar e do aspecto afetivo articulados à práxis educativa, de maneira a se buscar a superação das práticas ainda predominantes, as quais se apresentam fragmentadas, espontaneístas e acríticas. Na mesma direção, ao abordar as formas de se intervir pedagogicamente no brincar infantil, Lira (2009) afirma que as práticas ligadas ao brincar, ao jogo e ao brinquedo não devem limitar o potencial educativo desses elementos à função de instrumentos didáticos. Em meio a esse panorama, Neitzel (2012) conclui que ainda se nota, em significativo percentual das instituições dessa etapa do ensino, que o brincar ocupa um lugar fragmentado na rotina escolar e, em grande parte das situações, é desprovido de intencionalidade educativa, configurando-se como tempo de recreio ou de uso de brinquedos e jogos, no início e no final dos períodos de ensino.

3º - As maneiras observadas de intervenção garantem as características fundamentais do jogo de papéis? Ao se referirem especificamente às formas de intervenção pedagógica presentes nas escolas de Educação Infantil, Araújo, Miguéis e Nascimento (2009) concluem

que o professor não deve usar o jogo apenas como instrumento didático, mas, sobretudo, revelar e reconstituir o âmago das relações humanas, por meio dessa forma de atividade, para que, progressivamente, as crianças possam delas se apropriar e se humanizar. Nessa perspectiva, o trabalho implementado por Silva (2012) faz uma comparação entre o brincar mediado e o brincar livre, de forma a demonstrar o valor da atuação do professor no avanço qualitativo do brincar e, por consequência, na ampliação da cultura lúdica das crianças. No entanto, Neves (2011) implementa investigação, creditando como maior atributo do jogo elementos externos a ele, isto é, o seu potencial com fim utilitário (instrumento didático); nessa perspectiva, estuda a relação entre o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente, atrelada à linguagem escrita, por ele intitulada como um “brincar letrando” ou um “letrar brincando”.

Diante dessa e das várias outras tendências e manifestações do brincar ainda predominantes nas instituições de Educação Infantil, Navarro (2009) constata que a inserção do brincar na rotina escolar é feita muito em função da compreensão e importância dada pelo professor, de maneira a notar a importância da formação desse profissional e do contexto em que essa atividade é realizada. Por esse ângulo e reiterando a valia do aspecto qualitativo da formação do professor da Educação Infantil, Santos (2010) assegura que as necessidades e singularidades das crianças não estão sendo consideradas pelas práticas oportunizadas por esse professor, sendo que, em tais contextos, o brinquedo como componente da emergência da cultura lúdica não tem sido apreciado como recurso pedagógico que contribui para a expressão, o conhecimento e o desenvolvimento da criança pequena.

4º - O progresso no nível de jogo praticado implica o processo de avanço do psiquismo da criança em idade pré-escolar? Se sim, de que forma?

O conjunto das pesquisas validou a ideia de que as intervenções pautadas na adequada relação entre o brincar mediado e o brincar livre influem positivamente na ampliação da cultura lúdica das crianças e no avanço qualitativo do brincar. Maynard e Haddad (2012) defendem a hipótese de que a criança traz para a brincadeira as relações familiares como modo de compreender os papéis que fazem parte do seu entorno sociocultural, constituindo, assim, sua identidade nos planos individual e social. Nesse sentido, Roure (2010) ressalta que, se os brinquedos e os jogos são significados prioritariamente como instrumentos didáticos, se valorizam aspectos externos, em detrimento do maior potencial educativo da brincadeira. Tal atributo se encontra no atendimento da necessidade infantil de ter o desejo imediatamente

satisfeito, de operar os objetos do mundo adulto e de realizar as atividades humanas, relacionando-se por meio da ação com esses objetos.

Ao analisar os trabalhos catalogados, observamos que a única pesquisa que ilustra diversas formas de se praticar intervenção no brincar infantil é a intitulada “Brincar e Mediação na Escola”, de Navarro e Prodócimo (2012). Objetivando investigar como as diferentes formas de mediação do professor afetam o aspecto qualitativo do brincar infantil, as autoras descrevem três situações. Na primeira, nomeada como “preparação do contexto”, a professora inicialmente alertou as crianças para tomarem cuidado com possíveis acidentes e lhes disponibilizou caixas de papelão vazias, colchonetes, um balde de brinquedos vazio e mesas e cadeiras à disposição, para brincarem de forma livre. Elas construíram uma pista para carrinhos, no entanto, depois de pronta, não brincaram com a mesma. “Normalmente, no dia a dia, durante essa parte da aula, as crianças acabavam sempre com os mesmos brinquedos (carrinho e bonecas predominavam), brincando da mesma forma e, ainda, grande parte delas, sozinhas.” (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 8). Percebemos que o sentido da brincadeira se limitou ao processo dessa produção, enquanto a intervenção da professora se resumiu ao alerta direcionado às crianças, a fim de que tivessem atenção e cuidado para que não se machucassem.

Na segunda, intitulada “uso de pistas”, a professora adotou uma postura distinta da primeira situação. Como as crianças estavam brincando com um brinquedo de letras, ela propôs que escrevessem os respectivos nomes:

Primeiro eles escolheram esse brinquedo, mostraram interesse, e a professora aproveitou a oportunidade para incentivar que escrevessem o nome, mas sem forçar, só quem queria. As crianças aparentaram brincar com mais vontade depois disso, talvez pela situação de desafio. (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 9).

Na terceira, denominada “participação conjunta”, a professora empregou um procedimento mais ativo, tanto na escolha como na execução das brincadeiras. Planejou e organizou uma dinâmica que partiu da inquirição das crianças sobre suas brincadeiras favoritas. Para que pudesse ensiná-las, fez uma lista com as brincadeiras emergidas e perguntou com quais delas não sabiam brincar. Por meio de assembléia, as crianças elegeram três: corre-cotia, duro-mole e estátua.

Nesse momento, ao explicar para as crianças as regras da brincadeira, a professora sempre perguntava as suas opiniões. Ela trazia as regras prontas, mas incluía a realidade das crianças no contexto, como a brincadeira de estátua, em que ela explicou o que é uma estátua, perguntou se eles já haviam visto uma estátua, como ela era e onde estava, para depois começarem a brincar. (NAVARRO;

PRODÓCIMO, 2012, p. 9).

Das situações descritas, na primeira, as crianças constroem o cenário do brincar, mas a brincadeira se limita a essa preparação e não se observa a efetivação do jogo de papéis; na segunda, nota-se que o brincar infantil é tratado como instrumento didático; e, na terceira, apesar de ter sucedido de forma mais ativa e conjunta entre a professora e as crianças, o processo interventivo tendeu para os jogos de movimento.

Como se observa, no período de 2009 a 2012, constatamos a inexistência de trabalhos nos quais o “objeto” de pesquisa seja a intervenção pedagógica indireta e direta do professor pré-escolar no brincar infantil, de modo a fazer valer as características que conformam essa atividade como unidade e em conexão com “[...] as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012a, p. 122).

Para além da análise do mapeamento empreendido, em significativo percentual dos trabalhos nos quais se evidencia o jogo de papéis, o ato da intervenção pedagógica se reduz à ação indireta de preparar-organizar previamente os espaços e os materiais, para que o brincar suceda ao encontro da ZDI das crianças. Concordamos que essa capacidade exige amplo e consistente conhecimento psicogenético do desenvolvimento da criança e dos limites e possibilidades da brincadeira, no contexto da Educação Infantil. Porém, essa prática representa apenas uma das formas de se realizar o ato da intervenção pedagógica no jogo de papéis, pois

[...] o trabalho do professor não pode limitar-se a um mero “organizador de espaços” e/ou “protetor da infância”, ambos direcionados pelo lema do aprender a aprender. Nesse sentido, entendemos que o currículo não pode encontrar-se preso ao cotidiano, aos saberes ali construídos, ao imediato, ao presente, Tais concepções não favorecem a emancipação das crianças rumo ao saber sistematizado. (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 49).

As autoras afirmam que o lema do aprender a aprender se posiciona na contramão da via direcionada à formação plena e crítica das crianças, configurando-se como um instrumento ideológico da classe dominante que cumpre a função específica de esvaziar de conteúdos a educação escolar, ao passo que, de outro lado, notamos a incessante busca de meios e formas para se aprimorar o processo educacional direcionado aos filhos das famílias economicamente mais favorecidas.

O lema do aprender a aprender também se respalda na generalização da ideia de que apenas depois de se ter enriquecido a experiência individual da criança seria possível desenvolver a sua capacidade para a prática do jogo em parceria. Todavia, defendemos a ideia de que o brincar com o outro e o enriquecimento das experiências pessoais podem simultaneamente se complementar e contribuir, de maneira mais efetiva, para a aquisição, por parte da criança, de patamares psíquicos cada vez mais evoluídos e, como consequência de práticas educativas adequadas, de formas positivas de conduta e de convívio social.

Frente a esse contexto permeado por múltiplas ideias e tendências, a defesa do brincar como atividade cotidiana e de direito da criança na/da Educação Infantil é amplamente difundida e reiterada, nos processos de formação inicial e continuada dos professores dessa etapa educativa. Entretanto, com o cuidado de não generalizar, notamos que não lhe é creditada uma consideração simétrica ou mesmo aproximada à dirigida às atividades diretamente relacionadas às áreas da leitura, da escrita, dos números, das ciências naturais etc.

Na direção mencionada, pesquisas atestam que não

[...] são definidos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações quando se reserva o momento para a brincadeira. Considerando que na definição desses itens revela-se a intencionalidade e a mediação docente, ou seja, é quando se evidencia o caráter pedagógico das atividades realizadas em contextos escolares, o fato de esses aspectos não estarem presentes na intencionalidade do professor, significa que ele realiza uma prática espontaneísta em relação ao brincar, reduzindo essa atividade aos momentos livres para a exploração de brinquedos e/ou interações entre pares. (OTTONI; SFORNI, 2011, p. 3).

Observamos que, nos processos de formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil, a brincadeira como conteúdo e recurso pedagógico não transpõe o simples anúncio do “dever ser” – oferecido no dia a dia das creches e pré-escolas. Daí decorre que, nesses contextos, as brincadeiras são predominantemente regidas por tendências de cunho utilitário, propedêutico e/ou espontaneísta.

No entanto, no plano objetivo, pouco tem sido oferecido para que haja a superação dessas práticas. O professor da Educação Infantil não tem sido formado para pensar, planejar, preparar os espaços, organizar os materiais e, tão menos, para praticar o ato da intervenção pedagógica indireta e direta, no brincar infantil; sem descaracterizar esse fenômeno, de modo a fazer valer os atributos que o elevam ao *status* de atividade-eixo da Educação Infantil, e de guia, no desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.

Com base no Quadro 4, percebemos o parco número de estudos voltados às formas e

meios de se praticar a intervenção pedagógica, no jogo de papéis. Isso quer dizer que, no período sondado, há poucos estudos propositivos voltados às formas e meios de o professor pré-escolar intervir pedagogicamente no jogo de papéis, sem descaracterizá-lo e fazendo valer os atributos que lhe conferem o *status* de atividade-eixo e guia do ensino voltado à criança contemporânea em idade pré-escolar.

Não intencionamos, com essa apuração, difundir a ideia de que o brincar não tem sido utilizado como conteúdo e recurso pedagógico, nas práticas analisadas. Contudo, com base no levantamento bibliográfico e em leituras complementares, notamos que, quando inserido no contexto pré-escolar, em significativo número dos casos, o fulcro das práticas se assenta em elementos externos e não em seu maior atributo educativo.

Opostamente às tendências dessas práticas, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 20, grifo nosso) determinam:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à **brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças.

Assim, cabe às escolas de Educação Infantil a função de propiciar e assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento infantil, em suas máximas possibilidades, por meio de “[...] atividades de aprendizagem que direcionem as ações pedagógicas para esta finalidade, o que leva a considerar o brincar como um recurso metodológico para a educação da criança de 0 a 6 anos.” (OTTONI; SFORNI, 2011, p. 4). Com base no exposto, confirmamos a relevância científica, pedagógica, política e social do “objeto” deste estudo (a intervenção pedagógica indireta e direta no brincar da criança contemporânea em idade pré-escolar) como condição para a valorização do maior atributo do jogo de papéis, ou seja, da sua importância para o desenvolvimento psíquico das crianças (alunos) pré-escolares.

Esse atributo se encontra no predicado de o jogo de papéis abarcar duas linhas de fenômenos que, à primeira vista, parecem heterogêneas, mas que, na verdade, são dois ramos fundamentais das formas superiores de comportamento que jamais se fundem, embora estejam indissolúvelmente unidos. Como aponta Vygotsky (1995), trata-se de duas categorias de processos, uma de domínio dos elementos culturais (instrumentos e signos) e outra do pensamento. Da primeira categoria, destacamos o progressivo domínio da criança das linguagens oral e expressiva, do operar dos objetos culturais e das diversas formas de ser e de

se relacionar dos personagens genéricos com e a partir da utilização desses objetos. Da segunda categoria, citamos a paulatina transformação da base natural das funções psíquicas mobilizadas no brincar infantil, as quais figuram como exemplos o gradual domínio da criança associado à atenção e à concentração voluntárias, à memória lógica, à imaginação, à formação de conceitos e ao autodomínio da conduta, dentre outras capacidades. A intervencionalidade dessas duas categorias constitui o que o autor nomeia como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta.

Desse encadeamento de ideias começamos a tecer a tese da investigação, com base no “pressuposto” de que a intervenção pedagógica do professor pré-escolar no jogo de papéis não deve se limitar à circunscrição da organização prévia dos espaços e dos materiais (brinquedos), para a efetivação do brincar infantil. Além disso, cabe a esse professor intervir de forma indireta e direta nessa espécie de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.

Com o estabelecimento desse ponto de partida e embasados no enfoque histórico-cultural, buscamos um oportuno processo de intervenção que viesse a gradualmente possibilitar o progresso daquele que brinca, do jogo no plano individual ao desenvolvido em parceria, a fim de relacioná-lo com o desenvolvimento do psiquismo infantil. Para tanto, intervimos no jogo, concebendo-o como o resultado das conquistas alcançadas pela criança nas distintas esferas de seu desenvolvimento.

Com a intenção de contribuir para a produção teórico-pedagógica na área da Educação Infantil, especificamente no âmbito da consideração do jogo de papéis como conteúdo, recurso pedagógico e atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar, idealizamos como objetivo geral analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis, para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. Nessa perspectiva, fixamos os seguintes objetivos específicos: 1º - intervir e mensurar a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança contemporânea em idade pré-escolar; 2º - estabelecer, de maneira dialética e integrada, a correlação entre o avanço do nível de jogo praticado e os elementos que medeiam, conformam e estruturam o processo de humanização da criança, na perspectiva do enfoque histórico cultural, a saber: o biológico, o histórico-cultural e a atividade.

Na abordagem desta investigação, apesar de convergentes e complementares, os termos **mediação** e **intervenção** são usados em proposições distintas. “Entendendo-se por ‘**mediação**’ a necessária intervenção de algo entre duas coisas para que um tipo específico de relação se estabeleça” (DAVIS, 2005, p. 43, grifo nosso); esse vocábulo se dirigirá aos elementos que se interpõem e implicam o desenvolvimento psíquico (o biológico, o histórico-cultural e a atividade, na conformação do psiquismo infantil), os quais se referem aos conceitos cotidianos, também chamados de espontâneos ou populares. Vygotsky (apud DANIELS, 2011, p. 29) alude a estes como aqueles “[...] adquiridos pela criança fora de contextos em que a instrução explícita ocorria.” A intervenção (pedagógica) referenda a prática educativa intencional e sistematizada do professor, na educação da criança pré-escolar; diz respeito a conceitos concebidos por Vygotsky (apud DANIELS, 2011, p. 29) como científicos, sistematizados ou elaborados, os quais, segundo ele, concernem “[...] a conceitos introduzidos por um professor na escola.”

Destarte, quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de trabalho ou um conceito. Todavia, o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina. (MARTINS, 2016, p. 16).

Percebemos que o processo de humanização se subordina e depende da dupla mediação – do signo e do outro, como portador da significação. Ao integrar esse trâmite, o jogo de papéis gera formas culturais específicas de desenvolvimento. Contudo, tal afirmação não remete ao entendimento de que essas manifestações sejam linearmente apropriadas. Boronat (1995), Arce e Jacomeli (2012), Arce e Martins (2012) e Martins (2010), entre outros, recomendam que, como todas as demais atividades humanas, o brincar deve estar articulado a outras espécies de atividade e à vida objetiva da criança, de sorte que somente assim os elementos culturais mobilizados podem ser reiterados, aprimorados, incorporados e, em processo contínuo e permanente, instrumentalizar as funções psíquicas envolvidas.

Na obra sociológica elaborada por Marx e Engels, a categoria **trabalho** ocupa posição de destaque – como atividade vital, através da qual o homem transforma a natureza, para atender a seus objetivos, sob a forma de necessidades, vaidades e/ou desejos. Porém, também usamos termos correspondentes. Quando engendrada em discussões embasadas pela psicologia histórico-cultural, é citada como “atividade”<sup>7</sup> e, sempre que inserida em

---

<sup>7</sup> “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós

argumentações respaldadas pela pedagogia histórico-crítica, é referida como “intervenção pedagógica”, “práxis”, “prática educativa”, “prática pedagógica” ou “situações de ensino”.

No molde exposto e a ser mais bem explicado na Parte 3, este estudo propõe para cada sessão (aula), o processo interventivo em três momentos: o primeiro se revela na roda de conversa - intervenção indireta; o segundo se traduz no momento destinado à organização-preparação conjunta (professor e crianças) do cenário do brincar acordado às temáticas das tramas manifestadas - intervenção direta; e o terceiro caracteriza-se pela intervenção, também direta, dos professores (professor-pesquisador e/ou professora-regular<sup>8</sup>) no jogo de papéis, durante o seu transcurso.

Como sujeitos, participaram vinte crianças de uma turma de pré-escolares com idade entre três anos e dez meses a quatro anos e dois meses de uma escola da rede pública municipal, localizada na zona leste de um município do Extremo-Oeste do Estado de São Paulo.

Adiantamos que, em virtude de dificuldades ligadas à assiduidade de algumas crianças e da constante necessidade do realinhamento dos procedimentos de pesquisa ao longo do transcurso da empiria, conseguimos formalizar observações e registros regulares do brincar de apenas dezenove das vinte crianças selecionadas. Somando-se a essa complicação, em razão de LLF ter sido transferida de sala e de escola, pôde participar apenas até a 8ª sessão da FI. Portanto, os dados quantitativos oriundos do brincar dessa criança foram descartados, de maneira que os resultados das análises que compuseram os gráficos contaram com os dados quantitativos da participação de apenas dezoito, das vinte crianças inicialmente selecionadas.

A professora-regular que colaborou no trabalho empírico era docente de Educação Infantil efetiva, lotada na escola que sediou a investigação. As crianças participantes foram identificadas por três letras, sendo as duas primeiras consoantes, vogais – uma consoante e uma vogal ou vice-versa, postas de modo aleatório; a terceira, por sua vez, demarca o gênero do qual a criança faz parte. Por exemplo, as crianças MAM e LLF: esta corresponde a uma menina e aquela, a um menino.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação respectiva, no ano em que

---

não chamamos atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.” (LEONTIEV, 2012b, p. 68).

<sup>8</sup> A professora de Educação Infantil (efetiva) que atuou como colaboradora, na época, trabalhou como profissional responsável pela turma de crianças que participaram desta investigação.

realizamos o experimento, a escola atendia a trezentos e setenta e dois alunos, distribuídos, no período matutino, em cinco turmas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil e, no período vespertino, em três turmas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil. Essa clientela era caracterizada como filhos de famílias da classe trabalhadora com rendimentos que permeavam a remuneração de um a cinco salários mínimos.

A estrutura física da escola é composta por vinte e sete salas distribuídas em dois andares, comportando salas de professores, de orientação pedagógica, de educação física, de diretoria, de vice-diretoria, de informática, de recursos humanos, de jogos e de odontologia. Também é privilegiada por biblioteca, cozinha, refeitório, estacionamento, banheiros para professores e duas quadras poliesportiva – uma delas coberta.

No entorno da escola há, de maneira contrastante, residências de alvenaria ladeadas por casas de madeira, casebres, barracos etc. O bairro é assistido por rede elétrica, água, esgoto, ruas asfaltadas e arborizadas, variedade de linhas de ônibus, bares, mercados, açougue, farmácia e áreas de lazer público. Nesse cenário tão diverso, ainda encontramos alguns bolsões de pobreza, de modo que, entre as crianças atendidas, as famílias de setenta e oito delas eram beneficiadas pelo Programa Social “Bolsa Família”.

Com a participação de crianças de famílias integradas a esse contexto sociocultural e econômico com características tão diversas, o trabalho de campo se subdividiu nas fases de constatação diagnóstica inicial (FCDI), de intervenção (FI) e de constatação diagnóstica conclusiva (FCDC). A metodologia se caracterizou como pesquisa-intervenção, e os dados analisados advieram de observação participante, de registros cursivos em caderno de campo, de fotografias e de filmagens. As categorias de análise específicas se originaram dos elementos estruturais do jogo de papéis, elaborados por Elkonin (2009) e delineados por Boronat (1995), em destaque: **Caráter das ações; Utilização de objetos substitutos; Adoção de um papel;** e, **Relação com os coetâneos**. Com a intenção de enriquecer os dados da pesquisa, realizamos um experimento com as mesmas crianças, com o propósito de examinar se o avanço no nível do jogo de papéis, de modo direto, implica o progresso no jogo com movimento.

Para desenvolver ações na proposição apontada, há a necessidade de se apropriar da compreensão acerca dos limites e possibilidades da brincadeira, no contexto educacional. Ao realizar esse esforço, passamos a conceber o brincar como unidade portadora do elemento

lúdico<sup>9</sup> em movimento e complementaridade com as características motivacionais e os elementos estruturais que conformam esse fenômeno, como atividade essencial no processo de humanização das crianças contemporâneas em idade pré-escolar.

Nessa dinâmica, o papel assumido pela criança ocupa posição central na dinâmica e evolução do jogo de papéis, pois:

No processo de interpretação de seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a situação fictícia, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas peculiares, é o que constitui **a unidade fundamental do jogo**. (ELKONIN, 2009, p.2, grifo do autor).

As palavras **brincadeira e jogo** possuem um caráter bem mais amplo que a atividade lúdica com situação imaginária (fictícia), na qual a criança assume papéis de personagens genéricos. Desse modo, nesta pesquisa, essas palavras e as expressões **jogo protagonizado e jogo de papéis** correspondem e são sinônimas da atividade conceituada no meio acadêmico como **jogo de papéis sociais**.

Também é importante informar que o presente trabalho apresenta estudos em espiral. Nesse modo de organização textual, as análises teórico-conceituais de cada parte e subparte são incorporadas às subsequentes, postando-se como base para a apreciação de conceitos e conhecimentos outros; com efeito, na base desse processo, os primeiros conceitos e conhecimentos são progressivamente mais bem esclarecidos e aprofundados.

Nessa proposição, este trabalho está composto em partes: a Parte 1 é constituída por esta introdução. A Parte 2 explica a dialética que ratifica a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. Primeiramente, reafirma a intervenção pedagógica no jogo de papéis como objeto central deste estudo. Em seguida, elucida o processo que incorpora o caráter dialético entre o nível de jogo e do desenvolvimento da psique infantil. Para alicerçar esse entendimento, descreve o processo que repercutiu no desenvolvimento histórico do conceito e da origem do jogo, no seio das sociedades primitivas. Respalhada na psicologia histórico-cultural, prenuncia a argumentação que posiciona e justifica a brincadeira como atividade inerente e essencial à conquista das

---

<sup>9</sup> O elemento lúdico é assegurado por meio da garantia, à criança, do direito de fazer suas escolhas interativas, de brinquedos e de brincadeiras. Nesse entender, “[...] o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma.” (DANTAS, 2002, p. 111).

máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças contemporâneas em idade pré-escolar. Com vistas a complementar essa compreensão, caracteriza os elementos e mecanismos mobilizados na gênese e no processo evolutivo da brincadeira, como atividade-guia do psiquismo infantil. A Parte 3 esmiúça a metodologia, os procedimentos metodológicos e os passos encadeados na execução do trabalho empírico e, apoiada nos princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural e no método crítico-dialético, principia o processo de análise dos dados produzidos.

Vale reiterar que a empiria se subdivide nas fases de constatação diagnóstica inicial (FCDI), de intervenção (FI) e de constatação diagnóstica conclusiva (FCDC). A Parte 4, pois, comporta a análise através do inter cruzamento dos dados produzidos no trabalho empírico com os elementos do arcabouço teórico, de maneira a tecer os resultados com base na lógica dialética empregada na mensuração da conjuntura das sessões que compuseram a empiria. Seguida pelas Referências e Apêndices, a Parte 5 reúne as Conclusões. Com base no arcabouço teórico e nos resultados alcançados, reflexiona sobre as considerações da totalidade desta investigação, de sorte a legitimar a relevância do objeto, dos objetivos e do pressuposto que originou e dotou de sentido a tese.

## 2 O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS COMO ATIVIDADE-GUIA DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA CONTEMPORÂNEA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

*A relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento. Por trás do jogo estão as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata.*  
(ELKONIN, 2009, p. 424).

Nesta parte, com vistas a apresentar a concepção de jogo e de desenvolvimento psíquico que ampara a pesquisa, primeiramente reafirmamos a intervenção pedagógica no jogo de papéis como objeto central deste estudo. Depois, explicamos a dialética que estabelece o caráter simultâneo e interdependente, latente entre o avanço do nível de jogo e do psiquismo infantil. Em seguida, ilustramos o conceito de jogo, resgatando o percurso histórico que originou essa forma de atividade no seio das sociedades primitivas, de maneira a demonstrar sua importância para o processo de humanização das crianças da Educação Infantil. Nas demais subpartes, desvelamos a gênese e as características que ratificam o jogo de papéis como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

Ao refletir sobre o jogo como objeto de pesquisa no contexto da Educação Infantil, é imperioso levarmos em conta que a impraticabilidade de subtrair a brincadeira da vida de uma criança, para acompanhar seu desenvolvimento na ausência dessa forma de atividade, torna pesquisas sobre as possibilidades e limites do jogo no contexto educacional um desafio de difícil superação. Segundo Ottoni e Sforzi (2011), soma-se a essa dificuldade, o fato de que em muitas das escolas de Educação Infantil não se planejam e tão menos se providenciam tempos e espaços adequados à edificação do jogo de papéis.

E, mesmo que as crianças brinquem em outros ambientes, a fim de compensar a inadequação organizativa das rotinas dessas escolas, é importante frisar que esses “[...] jogos domésticos individuais têm uma importância limitada e não podem substituir o jogo coletivo.” (ELKONIN, 2009, p. 400).

Em casa, a boneca é frequentemente o único companheiro de jogo, e o círculo de relações que pode ser constituído com a boneca é relativamente limitado. Outra coisa muito diferente é o jogo protagonizado no grupo de crianças com possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real. (ELKONIN, 2009, p. 400).

Logo, apoiados pela pedagogia histórico-crítica, defendemos a ideia de que o jogo oportunizado no contexto educacional deve se diferenciar do vivenciado nos demais ambientes de convivência da criança; necessita ser objeto de planejamento, de intervenção pedagógica e de avaliação, de sorte a contribuir para o desenvolvimento multidimensional da criança. Nesse aspecto, ressaltamos que a relação entre o jogo e o desenvolvimento infantil aqui examinada não se vincula a tendências que valorizam o brincar apenas pelo seu valor como instrumento didático<sup>10</sup>, isto é, para aquisição de noções e/ou formar novas aptidões ou faculdades, com a pretensão de preparar a criança para seu ingresso no Ensino Fundamental.

Concordamos que, de maneira estreita, essa e outras formas de conceber o jogo se interligam e se complementam mutuamente, no processo de humanização das crianças pequenas. Na verdade, é certo que, quando a professora organiza uma brincadeira de sacolão ou de hipermercado, introduzindo uma balança real e objetos reais ou substitutivos de dinheiro, de cereais, de legumes, de frutas etc., as crianças aprendem a pesar, a medir, a contar artigos por unidades e até a fazer cálculos para dar e receber os trocos resultantes das operações de compra e venda. “Mas se relegam a segundo plano as relações entre as pessoas no processo de ‘compra-venda’.” (ELKONIN, 2009, p. 401).

Nessa perspectiva, poderíamos (e isso ocorre com frequência) utilizar o jogo como instrumento puramente didático. Mas, se assim fizéssemos, conforme mostram os estudos de Toloka et al. (2009), Oliveira (2009), Pereira et al. (2009), Santos e Dias (2010), Lira (2009) e Teixeira (2012), além de muitos outros, estaríamos relegando o maior potencial educativo dessa espécie de atividade, que se encontra precisamente na reconstituição das atividades e das relações humanas com e por meio dos objetos culturais.

Em absoluto, queremos asseverar que essa tendência do brincar não deva ser adotada no contexto educacional das crianças da Educação Infantil, porque reconhecemos sua importância! Todavia, como até aqui se pôde notar, essa faceta pedagógica do brincar não figurou como objeto de intervenção-análise da investigação.

---

<sup>10</sup> “É a forma mais utilizada nas escolas de Educação Básica, entendida como atividade lúdica. O brincar é concebido como preparação para a escolaridade futura das crianças por meio da sua transformação em exercícios. A intervenção do professor ou educador é diretiva e tem por objetivo o ensino de noções e habilidades previamente definidos. A atividade é normalmente proposta através da oferta de materiais e jogos didáticos, auto-instrutivos, com vistas a ensinar às crianças noções de forma, dimensões, cores ou até letras e números.” (BRASIL, 1998b, p. 7).

Em vez disso, tomando como eixo de análise as atividades das pessoas e as relações que elas estabelecem com e por meio dos artefatos culturais, empregamos o brincar com a objetivação de intervir e mensurar, a partir dos elementos estruturais (premissas) que o concebem, o nível de jogo demonstrado, instaurando de maneira crítica, dialética e integrada, a correlação entre o avanço do nível de jogo praticado e os elementos que medeiam, conformam e estruturam o processo de humanização das crianças contemporâneas em idade pré-escolar, de sorte a destacar a simultaneidade subentendida entre o nível do jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico dessas crianças.

A fim de que esse processo possa se tornar mais compreensível, ainda que de modo conciso, no item a seguir elucidamos os elementos que, através do brincar, são mobilizados na formação da psique infantil, delimitando as transições do processo que incorpora o caráter simultâneo (dialético) latente entre a evolução do jogo de papéis e o desenvolvimento do psiquismo infantil.

## **2.1 A dialética entre o nível de jogo e o desenvolvimento da psique infantil**

Com base nas ideias originárias de Vygotsky (2008), Elkonin (2009) desenvolveu diversos estudos e experimentos que o levaram a concluir que, dialeticamente (simultaneamente), o progresso no nível de jogo também significa avanço no desenvolvimento da psique infantil.

Para aclarar esse entendimento, primeiramente precisamos focalizar o processo que conduz e efetiva o desenvolvimento do psiquismo humano. O estudo desse processo é imprescindível para se compreender, explicar e intervir adequadamente nos processos envolvidos no desenvolvimento das funções psíquicas e das facetas que organizam e constituem a personalidade infantil. No entanto, ainda não se estabeleceu consenso relacionado a uma delimitação clara no campo da psicologia e, como atestado pelo mapeamento feito, tampouco se tem clareza, no contexto escolar, dos métodos pedagógicos mais adequados para se abordar a atividade-guia como conteúdo e recurso pedagógico, em cada estágio do desenvolvimento infantil.

Com base em Vygotsky (1996), defendemos que o entendimento dos interesses e necessidades específicas dos períodos de transição é a chave para se compreender o desenvolvimento da psique humana. “As funções psíquicas do ser humano, em cada etapa de

seu desenvolvimento, não são anárquicas nem automáticas nem casuais, mas são regidas, dentro de um certo sistema, por determinadas aspirações, atrações (*vlechenie*) e interesses sedimentados na personalidade.” (VYGOTSKY, 1996<sup>11</sup>, p. 1, tradução nossa).

O autor afirma que as forças condutoras do desenvolvimento psíquico variam em cada estágio do desenvolvimento, e sua evolução determina as mudanças na conduta infantil. Portanto, seria um grave equívoco examinar as funções e processos psicológicos de forma isolada e sem nenhuma relação com sua orientação, isto é, desconsiderando as forças afetivas que os mobilizam.

A chave para se entender a evolução da psique infantil se encontra no problema da orientação de suas forças motrizes, precisamente na estrutura das atrações que motivam a atividade humana em cada período do desenvolvimento. Os mesmos hábitos e mecanismos psicofisiológicos da conduta, os quais, do ponto de vista formal, muitas vezes não apresentam diferenças essenciais nos distintos períodos de desenvolvimento, se inserem em cada estágio da infância com um sistema de atrações-aspirações particular; com uma orientação distinta, surge a profunda peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade e de suas mudanças, em um determinado período do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996). Precisamente, a partir de novas atrações e aspirações específicas, emerge a atividade-guia imediata a cada estágio do desenvolvimento psíquico.

Como enfatiza Vygotsky (1995), as funções culturais se traduzem em relações sociais reais internalizadas em funções (psíquicas superiores) da pessoa. Por essa afirmação, conclui-se que, do nascimento à velhice, o desenvolvimento psíquico é comandado por uma dupla mediação (do signo e do outro, como portador da significação), no bojo do sistema social. Trata-se de um salto ontológico representado pelo trabalho.

Toda a peculiaridade da passagem de um sistema de atividade (animal) para outro (humano), por parte da criança, é que um sistema não substitui o outro, mas ambos os sistemas são desenvolvidos em conjunto e simultaneamente: fato este que não tem similitude nem na história do desenvolvimento dos animais, nem na história do desenvolvimento da humanidade. (VYGOTSKY, 1995<sup>12</sup>, p. 22, tradução nossa).

---

<sup>11</sup> “*Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones (vlechenie)<sup>2</sup> e intereses sedimentados en la personalidad.*”

<sup>12</sup> “*Toda la peculiaridad del paso de un sistema de actividad (animal) a otro (humano) que realiza el niño, consiste en que un sistema no simplemente sustituye a otro, sino que ambos sistemas se desarrollan conjunta y simultáneamente: hecho que no tiene similitud ni en la historia del desarrollo de los animales, ni en la historia del desarrollo de la humanidad.*” (VYGOTSKY, 1995, p. 22).

Como ocorre no processo de transformação pelo trabalho, do estado de natureza em estado de sociedade, na internalização das relações sociais em funções culturais, por meio da atividade humana, as funções animais (naturais/elementares/biológicas) não desaparecem com a emergência das humanas (culturais/superiores/elaboradas). Apesar de não manterem de modo pleno seus modos de funcionamento primário, uma vez superadas por incorporação, passam a dedicar uma parte essencial de seu funcionamento às novas funções (culturais) que sobre elas se estruturam.

Assim, pois, os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolvimento dos superiores, e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende às leis da estratificação e superestrutura dos novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece, quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transfere para ela e passa a nela existir. (VYGOTSKY<sup>13</sup>, 1995, p. 99, tradução nossa).

A principal característica do desenvolvimento cultural é a fusão, como processo único, dos processos maturacionais com a apropriação cultural. O processo de desenvolvimento cultural, na conduta da criança como um todo, e o desenvolvimento de cada função psíquica separadamente, revelam que

[...] cada função psíquica ultrapassa os limites do sistema da atividade orgânica, ela própria, e começa seu desenvolvimento cultural, dentro dos limites de um sistema de atividade completamente novo; ambos os sistemas, no entanto, se desenvolvem juntos, se fundindo, formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, mas essencialmente distintos. (VYGOTSKY<sup>14</sup>, 1995, p. 23, tradução nossa).

Nessa acepção, o elemento cultural não existe para além da subjetividade do indivíduo. A informação psíquica associada a uma sensação, percepção, sentimento, ou a significação provinda da internalização de um componente cultural (material ou imaterial), materializa-se apenas no ato de sua objetivação, isto é, no caso de sua socialização na esfera pública (social) por aquele que dele se apropriou.

---

<sup>13</sup>“Así pues, los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella”.

<sup>14</sup>“[...] la diferencia principal esencial entre ese tipo de desarrollo cultural y el desarrollo biológico y la fusión del desarrollo orgánico y cultural en un proceso único. El proceso del desarrollo cultural en la conducta del niño en su conjunto y del desarrollo de cada función psíquica por separado revela su completa analogía con el ejemplo citado, en el sentido de que cada función psíquica sobrepasa en su momento los límites del sistema de actividad orgánica, propia de la misma, e inicia su desarrollo cultural en los límites de un sistema de actividad completamente nuevo; ambos sistemas, sin embargo, se desarrollan conjuntamente, se fusionan, formando el entrelazamiento de dos procesos genéticos, pero esencialmente distintos.”

Assim entendido, o desenvolvimento psíquico é composto por elementos dos sistemas animal (biológico – estado de natureza) e humano (cultural – estado de sociedade). Esses sistemas se desenvolvem conjuntamente, de maneira a gerarem um terceiro e novo sistema (ontogênico<sup>15</sup>) que, por superação os incorpora. “Na filogênese, o sistema de atividade do homem está determinado pelo desenvolvimento de órgãos, quer naturais, quer artificiais. Na ontogênese, o sistema da atividade da criança está determinado simultaneamente tanto por um como por outro.” (VYGOSTSKY, 1995<sup>16</sup>, p. 23, tradução nossa).

Esse movimento dialético, causado pela intervinculação conjunta e interdependente dos elementos biológico e histórico-cultural no psiquismo infantil, é determinado pelos graus de desenvolvimento orgânico e de domínio que a criança apresenta em relação aos artefatos culturais. Isso explica, por exemplo, o fato de se poder vislumbrar a brincadeira somente quando a criança tiver galgado o desenvolvimento físico mínimo, suficiente para atuar com os objetos.

Em estudos sobre o processo de humanização, Vygotsky (1995) aponta as funções psíquicas e os elementos culturais (instrumentos e signos) como dois grupos de fenômenos que, à primeira vista, parecem completamente distintos, mas em realidade, constituem os dois conjuntos de elementos fundamentais que provocam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, os quais jamais se fundem entre si, mesmo estando organicamente ligados.

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, de processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas e nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional são denominadas como atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos os grupos, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VYGOSTSKY, 1995<sup>17</sup>, p. 15, tradução nossa).

Com base nessas ideias, Luria (2012) subdividiu a psicologia histórico-cultural nas

---

<sup>15</sup> É todo o repertório pessoal de experiências, de aprendizagens e de desenvolvimento biopsíquico de uma pessoa.

<sup>16</sup> “*En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien artificiales. En la ontogénesis, el sistema de la actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por el uno como por el otro*”. (VYGOTSKY, 1995, p. 23).

<sup>17</sup> “*Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.*”

linhas **instrumental, cultural e histórica**. Cada uma dessas linhas reflete a maneira particular de se estudar a psicologia histórico-cultural, desvelando “[...] as fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais.” (LURIA, 2012, p. 26). A **instrumental** se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções culturais (superiores), as quais, no jogo de papéis, se manifestam, em especial: a atenção e concentração voluntárias, a memória, o autodomínio da conduta, a imaginação e o pensamento como função psíquica que incorpora todas as outras. A **cultural** envolve os recursos socialmente estruturados, por meio dos quais o sistema social organiza os tipos de atividades com as quais a criança se depara e os tipos de instrumentos (materiais e imateriais) a ela disponibilizados, de sorte a atender à demanda de suas tarefas. Exemplo de instrumento básico inventado pela humanidade é a linguagem: “Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.” (LURIA, 2012, p. 26). Em relação à brincadeira, Vygotsky (2008) também destaca a relevância da função social dos objetos humanos e das atividades e relações humanas realizadas com e a partir desses objetos. Por sua vez, na linha histórica, tem-se:

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares. (LURIA, 2012, p. 26-27).

Nesse entendimento e em harmonia com Vygotsky (1995), percebemos o desenvolvimento humano comandado pelo movimento causado pela intervinculação orgânica de dois grupos de elementos: o instrumental, que integra todas as funções psicológicas, e o histórico-cultural, que abarca a cultura (material e imaterial) produzida, aperfeiçoada e historicamente acumulada pela humanidade.

Frisamos que as representações subjetivadas pela criança pequena sobre a realidade concreta ainda se apresentam difusas e fragmentadas. Mas, a passos largos, ela avança da leitura inicialmente caótica para aquela que lhe permite perceber totalidades cada vez mais

amplas e inclusivas.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, só podemos considerar a possibilidade de haver brincadeira a partir do momento em que a criança está minimamente desenvolvida para operar com os objetos (VYGOTSKY, 2008). A gênese do jogo de papéis se prenuncia, durante o decorrer do primeiro ano de vida, quando o psiquismo infantil ainda é regido pela atividade-guia **comunicação emocional direta do bebê com o adulto**. Em média, as manipulações aparecem a partir dos oito meses de vida, quando a criança se torna capaz de se concentrar, agarrar, examinar, apalpar, ouvir etc. Devido à capacidade de agarrar, a atividade orientadora e exploradora da criança adquire uma forma nova. “A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre de vida, já é uma forma comportamental e não uma simples reação.” (ELKONIN, 2009, p. 214). O novo não apenas estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe propicia o apoio para isso.

As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto. (ELKONIN, 2009, p. 214).

Por meio das atividades com os objetos, as crianças aprendem as ações planejadas pela sociedade e os exploram, em busca do novo. É importante destacar que, para haver o salto de desenvolvimento da atividade-guia **comunicação emocional direta da criança com o adulto** para a de **manipulação objetal-instrumental**, é preciso se “[...] modificar o tipo de relacionamento da criança com o adulto, que começa a transcorrer no primeiro ano de vida e da primeira infância.” (ELKONIN, 2009, p. 215).

Segundo Lisina (1974a<sup>18</sup>, 1974b<sup>19</sup> apud ELKONIN, 2009, p. 215),

[...] quando se vai cumprir o primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adultos”.

Observamos que, da gênese à consolidação do jogo de papéis, a criança perpassa as atividades-guia **comunicação emocional direta com o adulto e manipulação objetal-**

---

<sup>18</sup> LISINA, M. I. Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos. **Teses doutorais**. Moscou, 1974a.

<sup>19</sup> \_\_\_\_\_. Peculiaridades de la comunicación de los niños del edad temprana en el proceso de las acciones comunes los adultos. No libro **Desarrollo de la comunicación de los párvulos**, cap. IV, Moscou, 1974b.

**instrumental.** Perante a vigência dessas, progressivamente, a criança se apropria da real percepção das relações objeto x sentido e ação x sentido, rumo à aquisição de formas de consciência relacionadas às atividades e relações humanas efetivadas com e por meio das ações com esses dispositivos culturais.

Para que o leitor possa entender melhor como sucede a gênese e a evolução das premissas do jogo de papéis, na subjetividade infantil, apoiados em Vygotsky (2008) e Elkonin (2009), ilustramos esse trâmite por meio do raciocínio sob a forma de frações matemáticas.

Nesse processo de crescimento, de aprendizagens e de desenvolvimento, por meio da mediação do signo e do outro como portador da significação que intencionalmente ou não apresenta o mundo à criança, tanto a fração referente ao objeto como a dirigida à ação se vinculam ao sentido e, de maneira interdependente e gradual, avançam em vias paralelas e ritmos simétricos.

Tendo em vista, apenas como interstícios de referência, o período entre os oito meses e um ano e seis meses de idade, perpassando a vigência da **comunicação emocional direta com o adulto** e a **manipulação objetual-instrumental** como atividades-guia, primeiramente, há o predomínio do objeto e da ação sobre o sentido. As ações da criança ainda não possuem um conteúdo definido e, ao manipular os objetos, ela o faz por meio de seu aparato sensorio motor, explorando e se apropriando, de modo ainda inconsciente, das propriedades físicas desses objetos: se são pequenos ou grandes, redondos, cilíndricos ou planos, lisos ou rugosos, leves ou pesados etc. Ela ainda não percebe e tão menos utiliza os objetos segundo suas funções sociais; os papéis sociais não se encontram presentes e as relações que estabelece com seus coetâneos sucedem de maneira breve e não vinculadas ao componente lúdico.

Deve-se se chamar de jogo às manipulações primárias com os objetos? Denominamo-las **exercícios elementares** para operar com as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto. Durante essa manipulação exercita-se uma série de processos essenciais para o desenvolvimento ulterior, sobretudo das coordenações sensorio-motoras. Dessas manipulações primárias surgem, diferenciando-se, outros tipos diversos de atividades. (ELKONIN, 2009, p. 215, grifo nosso).

De um ano e seis meses aos dois anos e seis meses, há a predominância das frações  $O^{20}/S^{21}$  e  $A^{22}/S^{23}$ ; as ações da criança tendem a se apresentar com conteúdo definido, contudo,

---

<sup>20</sup> Ocupa a posição de numerador.

de caráter exclusivamente objetual. Ela já tem conhecimento da função social de uma caneta, cadeira, mesa, celular, panela ou de um fogão, dentre outros artefatos culturais, assim como já associa a operação dos mesmos às atividades das pessoas. Também emprega alguns objetos substitutos em situações variadas. Todavia, ainda não os denomina em acordo com as funções sociais respectivas; pelo fato de o papel social se encontrar apenas no conteúdo das ações que realiza, a criança não lhe atribui nome; e as relações que ela estabelece com seus coetâneos tendem a surgir casualmente, em ações recíprocas e ainda não referidas a papéis sociais.

Como constatamos, ainda há a ausência da explícita adoção de papéis na primeira infância, e tanto o objeto como a ação ocupam a posição de numeradores. De outro lado, o sentido, em ambas as frações, ocupa a posição de denominador (O/S e A/S).

No “[...] final dos primeiros anos da infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios do papel.” (ELKONIN, 2009, p. 227). As ações da criança adquirem a característica histriônica, ou seja, seu brincar não mais se limita a ações isoladas, como dar de comer à boneca ou fazer curativos no ursinho de pelúcia; ela passa a brincar por meio de temas, como de médico, de principado, de casinha, de motorista etc. Essa transição está relacionada com duas condições:

[...] em primeiro lugar, com a atribuição de várias ações, e não apenas de uma, a um mesmo personagem (a mamãe dá de comer, passeia, põe na cama para dormir, lê, lava; o médico ausculta, receita remédio, dá injeção etc.); e, em segundo lugar, com a adoção do papel do personagem que figura no argumento do jogo. (MIKHAILENKO, 1975<sup>24</sup> apud ELKONIN, 2009, p. 258).

Assim, em torno dos três anos de idade, a estrutura se inverte. O aparato perceptivo-motor e cognitivo da criança, além de identificar a função (sentido) social dos objetos, com o prenúncio da situação imaginária, as ações lúdicas até então capitaneadas pelo caráter das ações, aos poucos, passam a ser regidas pelas regras de comportamento inerentes aos papéis sociais acolhidos, começando a haver o progressivo predomínio do sentido sobre o objeto e a ação, o que inverte as frações, as quais passam a se estruturar no formato S/O e a S/A.

Nesse estágio do desenvolvimento, a criança usa objetos substitutos em situações imaginárias habituais e os denomina de acordo com as funções sociais dos substituídos,

---

<sup>21</sup> Ocupa a posição de denominador.

<sup>22</sup> Ocupa a posição de numerador.

<sup>23</sup> Ocupa a posição de denominador.

<sup>24</sup> MIKHAILENKO, N. Y. **La formación del juego protagonizado y de argumento en la niñez temprana.** 1975. Tese (Doctorado em Psicología) – Universidade Estatal de São Petersburgo, São Petersburgo, 1975.

podendo até, por meio da imitação diferida, reproduzir situações diversas outrora presenciadas e/ou experienciadas; tem propensão a atribuir nome aos papéis atrelados às ações que realiza, sendo que, em algumas situações, consegue regular seu agir às leis sociais que regem o comportamento dos personagens genéricos acolhidos em seu brincar; entretanto, as relações com seus coetâneos ainda surgem de forma casual, implícitas em ações lúdicas características com ou sem verbalização.

Se a criança tiver oportunidade de conviver em ambientes socioculturais ricos e estimuladores, o jogo de papéis se consolidará por volta dos três anos de idade, de sorte a progressivamente torná-la apta a executar sequências de ações com tendência a reproduzir a lógica da vida real inserida em argumentos, criando situações lúdicas nas quais se manifestam diversas formas de situações; atuar em consequência dos papéis assumidos, denominando-os de acordo com os respectivos nomes sociais; e se relacionar, com base nos papéis assumidos, incorporando a comunicação amparada em ações harmônicas à lógica do tema que conduz seu brincar em dado episódio.

Com a consolidação do jogo de papéis ao término da primeira infância:

- . Inserem-se no jogo objetos substitutos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica;
- . Complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- . Produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- . Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- . Opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto. (ELKONIN, 2009, p. 230-231).

Essas premissas fundamentais do jogo de papéis se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos, sob a mediação de adultos e com essas pessoas. Nesse contexto, a criança:

- . Reproduz as ações com os objetos, primeiro, somente com aqueles que lhe serviram para formá-las com a ajuda de adultos;
- . Transfere essas ações para outros objetos, oferecidos no começo por adultos;
- . Põe nos objetos os nomes de outros objetos substitutos somente depois de os ter manejado e de os adultos lhes terem dado denominações lúdicas;
- . Adjudica-se o nome das pessoas cujas ações reproduz por proposta dos adultos que o educam. (ELKONIN, 2009, p. 231).

Uma vez instalado o jogo de papéis, essa atividade tenderá a avançar e a se

complexificar até os seis ou sete anos de idade, de modo a ocupar a posição de principal recurso da criança em idade pré-escolar, a fim de se humanizar, por meio da apropriação cultural.

É válido observar que essas transições evolutivas do jogo de papéis, ao mobilizarem alternâncias das posições ocupadas pelos objetos e pelas ações, em relação ao sentido social que a criança confere aos mesmos, em cada estágio de seu desenvolvimento, ao mesmo tempo – dialeticamente – também desvelam o particular processo de instrumentalização das funções psíquicas (atenção e concentração voluntárias, memória lógica, autodomínio da conduta, imaginação e formação de conceitos, dentre outras) através da mobilização dos elementos culturais (linguagem, pautas de comportamento, objetos culturais de natureza material, princípios, valores, normas sociais etc.), no brincar infantil.

Assim posto, podemos adiantar que as atividades da criança em meio à cultura (material e imaterial) transforma o funcionamento da base natural de seu psiquismo, de sorte a criar uma zona de desenvolvimento iminente, a qual gera nela a necessidade de utilizar objetos como significantes de outros objetos; reconstituir as ações de algum personagem genérico, colocando-se no lugar (no ponto de vista) desse personagem, se descentrando; e a regular sua conduta, comportando-se como se fosse maior e mais capaz do que realmente é. Para além desses contributos, em harmonia com Vygotsky (2008), Elkonin (2009) e Leontiev (2012a), podemos inferir que o brincar manifesta a fase embrionária do pensamento abstrato e sua evolução implica simultaneidade de avanços no psiquismo infantil.

Após desvelar o caráter dialético latente entre o avanço do nível de jogo e o desenvolvimento do psiquismo infantil, julgamos relevante ilustrar o conceito de jogo e o processo histórico que originou essa forma de atividade, no seio das sociedades primitivas, de maneira a ampliar a fundamentação que ratifica a essencialidade desse tipo de atividade, para o processo de humanização da criança contemporânea em idade pré-escolar.

## **2.2 O conceito e a origem histórica do jogo no contexto das sociedades primitivas**

Elkonin (2009) salienta a polissemia do substantivo **jogo** e do verbo **jogar**. A primeira é empregada com o significado de entretenimento ou diversão. Por sua vez,

[...] “jogar” significa divertir-se; também é utilizado no sentido figurado de manejar com habilidade: “Jogar com os sentimentos de alguém”; ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”; correr um risco: “jogar com a própria vida”;

tratar um assunto sério com leviandade: “jogar com o fogo”; arremessar em alguma direção: “jogar pedras”; combinar: “jogo de luzes”, “jogo de sofás” etc. (ELKONIN, 2009, p. 11).

Os dicionários diferenciam o sentido direto e o figurado, sem que a distinção se apresente de forma clara. “Por que razão, por exemplo, na expressão ‘jogar na bolsa’ (dedicar-se a especulações bolsistas) a palavra ‘jogar’ tem sentido figurado e na expressão ‘jogar bridge’ tem sentido direto?” (ELKONIN, 2009, p. 11).

O autor averigua a dificuldade de se saber que espécie de atividades e características se incorporam ao significado original dessas locuções e como, ao longo do desenvolvimento das civilizações, foram adquirindo novos sentidos. Diante desse problema, por meio de seu livro dedicado aos jogos infantis, Petróvski<sup>25</sup> enfatiza que, inicialmente, o conceito de jogo exibia alguns traços distintos entre os diversos povos. Para os gregos, a palavra **jogo** significava as ações próprias das crianças e expressava o que é conhecido hoje entre nós como fazer traquinices; entre os judeus, dizia respeito ao conceito de gracejo e de riso; e, para os romanos, significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Ao longo do tempo e em todas essas línguas, o vocábulo **jogo** passou a significar um grupo imenso de atividades que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação.

Elkonin (2009) ressalta que o biólogo e psicólogo holandês Buytendijk elaborou uma análise etimológica, procurando identificar os traços fundamentais da palavra **jogo**. Dentre esses, destacou a espontaneidade, a liberdade, a alegria e o esparecimento. “Não satisfeito com isso, Buytendijk exortou os investigadores do fenômeno do jogo a fixarem-se no emprego que as próprias crianças dão à palavra, opinando que elas distinguem muito bem o que é e o que não merece essa designação.” (ELKONIN, 2009, p. 11). E o autor acrescenta:

Claro que não existe nenhuma investigação etimológica que permita compreender as características do jogo simplesmente porque a história da metonímia transcorre segundo leis específicas, entre as quais a transposição dos significados ocupa um lugar importante. O jogo tampouco pode ser explicado analisando o uso que as crianças fazem dessa palavra, porquanto a tomam simplesmente da linguagem dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 12).

---

<sup>25</sup> Segundo a “Wikipédia: A enciclopédia livre”, Grigory Ivanovich Petrovski foi um dirigente ativo durante a Revolução Russa e uma das quatro pessoas escolhidas para fazer parte do Comitê Executivo Central de Sovietes da URSS, em dezembro de 1922. Nesse cargo, permaneceu até 1940, quando se retirou da política e ocupou a direção do Museu da Revolução, em Moscou. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Grigori\\_Petrovski](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grigori_Petrovski)>. Acesso em: 26 set. 2017.

Devido ao caráter polissêmico da palavra **jogo**, talvez, alguns pesquisadores tenham procurado elementos comuns entre as ações mais diversas e de diferentes aspectos denominadas por esse vocábulo. Ainda nos tempos atuais, não há uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação convincente das diferentes espécies de jogo.

A dificuldade em se criar uma teoria geral do jogo e de conhecer sua natureza geral também se tornou um problema para estudiosos do desenvolvimento infantil, referindo-se à relação entre as teorias biológicas e psicológicas do jogo infantil. Vemos que há

[...] dificuldades para encontrar uma definição e, inclusive, uma descrição do jogo, aplicável a todos os fenômenos tidos por lúdicos, assim como as dificuldades para desenvolver com êxito as teorias escolhidas, talvez expliquem por que a maioria dos livros de psicologia e dos trabalhos experimentais está mais orientada para as observações empíricas do que para um trabalho teórico. (ELKONIN, 2009, p. 13).

Segundo o autor, os dados etnográficos dos jogos contêm algumas informações que podem ajudar a compreender a essência psicológica do jogo infantil, pois, como elemento e produto da cultura, têm despertado o interesse de etnógrafos e filósofos dedicados ao estudo dos problemas da arte.

Trazendo essa discussão para a especificidade do contexto educacional, das tendências que ainda vigoram e conduzem o brincar nas escolas de Educação Infantil, observamos que muitas possuem suas raízes nas concepções de Schiller<sup>26</sup> (1759-1805), de Spencer<sup>27</sup> (1820-1903) e de Wundt<sup>28</sup> (1832-1920).

Em suas cartas sobre a educação estética, Schiller escreve que a natureza dotou os seres irracionais de algumas qualidades para além do atendimento de suas necessidades vitais, projetando nos limites da vida animal um pequeno percentual de liberdade. De acordo com esse autor, o animal trabalha quando suas necessidades naturais emergem, e brinca, quando repleto de energia. Para ele, “[...] o jogo é sobretudo um prazer relacionado com a manifestação do excesso de energia: [...]; é atividade estética. O excesso de energia é apenas uma condição da existência do prazer estético que, segundo ele, o jogo proporciona” (SCHILLER apud ELKONIN, 2009, p. 14), sendo a noção de prazer o traço constitutivo do jogo e da atividade estética, o que influenciou no estudo ulterior dos problemas do jogo.

<sup>26</sup> SCHILLER, F. **Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

<sup>27</sup> SPENCER, H. **Fundamentos de la psicología**. São Petersburgo: São Petersburgo, 1897.

<sup>28</sup> WUNDT, W. **Ética**. São Petersburgo: São Petersburgo, 1887.

Como Schiller, a atenção de Spencer em relação ao jogo é igualmente determinada por seu interesse pela natureza do prazer estético, porém, o problema do excesso de energia é tratado num contexto evolutivo mais amplo. Para ele, o traço comum que une o lúdico e o estético é o fato de que nenhum deles implica diretamente a vida concreta (objetiva).

O contexto evolutivo mais amplo de que trata Spencer defende sua chamada teoria, também do excesso de energia, sublinhando que as espécies animais inferiores possuem a característica geral de concentrar todas as suas energias em atividades vitais. Entretanto, na medida em que avançamos na escala evolutiva, constatamos que os animais superiores não empregam a totalidade de suas energias para satisfazer as necessidades de alimentação, de delimitação territorial e de procriação. Como o ser humano, sempre que a energia acumulada transpõe o necessário para atender às necessidades vitais, os demais seres superiores brincam. Segundo Spencer, a única diferença entre jogo e atividade estética é que, no primeiro, se manifestam as aptidões inferiores e, na segunda, apenas as superiores – exclusivamente humanas (ELKONIN, 2009).

Essas são as teorias que explicam a tese de que a origem do jogo se respalda no acúmulo ou excesso de energia. Mencionado como **atividade recreativa**, nessa acepção,

[o] brincar é concebido como uma atividade que permite que as crianças relaxem, através da dispersão de energias contidas na classe. A brincadeira tem um valor pela recuperação física que propicia, sendo que o adulto fornece brinquedos e materiais esportivos assim como espaços ao ar livre para as crianças brincarem de forma independente ou organizada nas aulas de educação física. Propõe-se a brincadeira só à hora do recreio para obter, segundo suas crenças, maior obediência e concentração na classe. Em geral o brincar é visto somente pelo seu aspecto de movimento corporal. É o momento de diversão, em oposição ao trabalho escolar. Nesse tipo de prática, fragmentam-se as atividades das crianças, considerando que a brincadeira é apenas um momento de descanso em contraposição à seriedade dos exercícios e aprendizagens sistematizadas pelo adulto. (BRASIL, 1998c, p. 3).

Há várias outras tendências que ainda permeiam o universo das escolas de Educação Infantil, buscando explicar o valor do brincar por funções que lhe são externas. Dentre essas, uma considera a brincadeira como uma forma de preparação instintiva, um pré-exercício para a vida adulta, respaldado na imitação de comportamentos<sup>29</sup>; outra advoga que, desde a pré-história, a brincadeira reflete o decurso da evolução do homem. É como se, a cada vez que a

---

<sup>29</sup> O principal representante da corrente de pensamento que concebe a brincadeira como pré-exercício foi o filósofo Karl Groos.

criança brincasse, a história da espécie humana fosse recapitulada<sup>30</sup> (BRASIL, 1998c).

Ao incluir o jogo na esfera sócio-histórica, Wundt supera as teses de Schiller, Spencer e Groos (1861-1946) e Hall (1844-1924). Apesar de igualmente tomá-lo como uma fonte de prazer, ao afirmar que não há uma só espécie de jogo que não tenha sua matriz embrionária em alguma atividade utilitária que o precedeu no tempo e na própria existência, situa sua gênese no trabalho. Explica Wundt:

A necessidade de subsistir obriga o homem a trabalhar. E no trabalho vai aprendendo a considerar a aplicação de sua própria energia como fonte de gozo. Prossegue Wundt: O jogo suprime, além disso, a finalidade útil do trabalho e, por conseguinte, faz com que a meta seja esse agradabilíssimo resultado que acompanha o trabalho. (WUNDT<sup>31</sup>, 1887, p. 181 apud ELKONIN, 2009, p. 16).

No que concerne às bases da concepção materialista da arte, originada no trabalho de Marx, as inaugurais foram desenvolvidas no trabalho de Plekhánov<sup>32</sup>, o qual não poupou críticas às teorias para as quais a arte precede a produção de objetos úteis e que o jogo é anterior ao trabalho. Enfatiza não ser possível compreender a história primitiva do jogo e da arte, sem percebermos e aceitarmos o fato de que o homem, primeiramente, visualizava os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário, para apenas depois perceber a dimensão lúdica e a estética.

O autor assevera que, na história da humanidade, mesmo em suas formas mais primitivas, tanto o jogo como a arte não podem preceder o trabalho. A história da humanidade registra em que etapa do seu desenvolvimento surgiu o jogo e a arte como elementos sócio-históricos; todavia, ainda não há uma explicação exata de como se processou a transformação dos modos de trabalho para os do jogo e da arte como artefatos culturais.

De sorte a se poder delimitar em qual momento da história surgiu o jogo, a arte e o processo por meio do qual se originaram como resultado dos desdobramentos do trabalho, nas sociedades primitivas, mesmo que de maneira breve, há a necessidade de ilustrarmos os estádios de desenvolvimento do homem, ao longo do desenvolvimento das sociedades primitivas.

As teorias progressistas e a unidade teórica que arrima esta pesquisa partem da

---

<sup>30</sup> A teoria da recapitulação da espécie tem como principal representante o psicólogo americano, do início XX, G. Stanley Hall.

<sup>31</sup> WUNDT, W. *Ética*. São Petersburgo: São Petersburgo, 1887.

<sup>32</sup> PLEKHÁNOV, G. V. *Obras filosóficas*, t. V. Moscou: Moscou, 1958.

consideração do homem como um ser de natureza social, compreendendo que tudo de humano que nele há provém e depende da sua vida em sociedade, em meio à cultura historicamente produzida, aperfeiçoada e acumulada pelo gênero humano.

A passagem do homem de animal biológico a ser sócio-histórico envolve uma série de estádios transcorridos durante milhões de anos. Conforme Leontiev (1978), o primeiro estágio (de reinado das leis biológicas) tem início no fim do período terciário e prossegue no início do quaternário, quando se dá a preparação biológica do homínido conhecido como *australopithecus*. Eram animais gregários que já adotavam a postura ereta e se utilizavam de ferramentas rudimentares (não confeccionadas). Provavelmente, os meios de comunicação interindividual de que dispunham eram extremamente primitivos.

O segundo estágio se estende do aparecimento do pitecantropo à época do homem de *neanderthal*, compreende uma série de grandes etapas evolutivas e pode se designar como o que caracteriza a passagem da natureza que comanda o desenvolvimento humano. É marcado pelo princípio da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. A formação do homem ainda se encontrava regida por adaptações físicas transmitidas hereditariamente. Todavia, em concomitância, novos elementos surgiam e passavam a afetar a evolução humana. Sob a influência da necessidade da comunicação oral exigida pelas atividades produtivo-cooperativas (de trabalho), começavam a ser produzidas modificações até então inéditas na constituição anatômica do homem: em seu cérebro, em seus órgãos da linguagem, dos sentidos e em suas mãos. Em resumo:

[...] o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 1-2).

Sob a regência compartilhada de duas espécies de leis, surgia o homem atual como sujeito do processo social de trabalho: a primeira (lei biológica) comandou a adaptação dos órgãos dos sentidos às condições e necessidades da produção; a segunda (lei sócio-histórica) comandou o desenvolvimento dos modos de produção e os fenômenos a ela engendrados.

Ao imaginar como, historicamente, se processou a origem do jogo e da arte no seio das sociedades primitivas, Elkonin (2009) ilustra o processo de reprodução da caça como atividade utilitária, descrevendo duas situações correlatas às atividades de produção, nos moldes em que provavelmente ocorriam no segundo estágio. A primeira é explicitada por

meio do ato imaginário do regresso de um grupo de caçadores de uma caçada malsucedida, em decorrência de discordâncias nas ações coletivas, perante as quais se faz necessário o ensaio prévio para orientar as condições e a organização da expedição futura. O homem ainda não se encontra capacitado (desenvolvido) para realizar o ensaio mental esquemático para esse planejamento, tornando-se necessário aos participantes elaborar, de modo prático e concreto, a situação e a organização da futura expedição. Um dos caçadores representa o animal, imitando seus gestos, enquanto os demais, o processo de organização da caça. Trata-se de um artifício para arquitetar a ação cooperativa, por meio do qual são reelaboradas as tarefas conjuntas e as cabidas a cada um dos membros do grupo. Destacamos que esse teste da próxima caçada não possui determinadas características da caçada real, em especial, o aspecto técnico-operativo do processo autêntico. A segunda estampa o retorno de uma caçada bem-sucedida com a tribo em regozijo e os caçadores descrevendo o desenrolar das operações, reproduzindo dramaticamente seus passos e o papel desempenhado por cada caçador, sendo que a exposição teatralizada resultou em comemoração geral. Com uma reconstituição tão peculiar, os membros da tribo transcendem a especificidade do aspecto técnico-operativo e traçam o esquema geral das ações, da organização e do sistema de relações que levaram a caçada ao êxito.

Do ponto de vista psicológico, o essencial é que do conjunto da atividade de trabalho (utilitária) se separa uma parte que pode ser denominada orientadora, distinta da executiva, diretamente relacionada com o resultado material. Em ambos os casos, ao separar-se do processo geral, essa parte da atividade de trabalho converte-se em objeto de reconstrução e logo se consagra e se transforma num rito mágico. Esses “ensaios mágicos” adquirem autonomia própria. (ELKONIN, 2009, p. 18).

Na acepção do autor, uma vez separadas, essas atividades especiais se relacionam com outras espécies de vida, adquirindo uma lógica de desenvolvimento própria e, com frequência, outras formas, cuja origem exigiria estudos especiais.

O etnógrafo V. Vsevolodski-Guerngross (apud ELKONIN, 2009), ao analisar os dados do livro **Os Jogos dos povos**<sup>33</sup>, ressalta que os autores categorizam os jogos como dramáticos, ornamentais e esportivos. Revelam que os fenômenos lúdicos de diferentes tipos conservam certa semelhança, mesmo diante da incontestável tendência para se converterem em fenômenos de práticas sociais distintas (o teatro, o esporte e a dança), os quais procedem dos fenômenos lúdicos e os substituem, nos graus mais elevados de cultura. A despeito de

---

<sup>33</sup> VSÉVOLODSKY-GUERNGROSS, V. N. **Los juegos de los pueblos de la URSS**. Moscou-Leningrado: [s.n.], 1933.

admitir as especificidades de cada uma das três categorias do fenômeno, ao concluir sua análise, recomenda que as mesmas sejam catalogadas como práticas sociais de natureza comum.

Ao complementar o raciocínio, o etnógrafo assevera que o verdadeiro curso evolutivo avança dos jogos dramáticos para os esportivos – e não na direção inversa. Nessa linha, entendemos que da base das atividades utilitárias, da qual figura como exemplo a ilustração das duas situações de uma expedição de caça (uma de fracasso e outra de êxito), brotaram manifestações dramáticas específicas. Manifestações dessa natureza (isentas de fins utilitários), ao serem reiteradas sucessivas vezes, na atividade coletiva concreta, gradualmente destacam e mobilizam de modo interdependente as regras das relações humanas que levam ao êxito e constituem o conteúdo central dos jogos esportivos.

Ressaltamos que, na tendência da proposição da pesquisa, desse mesmo conteúdo compartilha o jogo de papéis; encontra-se aí a semelhança. A diferença reside no fato de que, nessa espécie de atividade, essas regras (normas das relações sociais) aparecem de maneira mais ampla e concreta.

Devido ao seu caráter polissêmico, é possível perceber que ainda tem sido uma dificuldade para os estudiosos do desenvolvimento infantil conceituar, delimitar e elaborar uma teoria geral do jogo. Todavia, o arcabouço teórico esboçado já nos traz elementos suficientes para averiguar que o jogo se enquadra na esfera sócio-histórica e se originou nas sociedades primitivas, em decorrência do planejamento das atividades utilitárias, do regozijo do êxito e das manifestações advindas das experiências de fracasso coletivamente vivenciadas. Também verificamos que, nas correlações jogo-arte e jogo-esporte, nas sociedades com nível cultural mais elevado, para os adultos, o conteúdo das dramatizações pré e pós-atividades utilitárias, característico das sociedades menos desenvolvidas, evoluiu para o teatro, e o dos jogos esportivos, para o esporte.

Como resultado de um processo histórico, em razão da peculiaridade das características psíquicas e das necessidades (afetivas) desse estágio de desenvolvimento, na medida em que historicamente as crianças foram sendo afastadas das atividades conjuntas com os adultos, acentuou-se a importância do jogo de papéis para as que se encontram com menos de sete anos de idade. Há assim, elementos suficientes para argumentar que o brincar se apresenta como instrumento de inegável importância para o desenvolvimento da psique das crianças contemporâneas em idade pré-escolar.

Após aclarar o valor do jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico das crianças dessa faixa etária, a fim de que melhor se possa entender a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da psique infantil, a partir do próximo item, aprofundamos o estudo dos mecanismos e elementos que demarcam a gênese, a caracterização e o ciclo evolutivo do jogo de papéis.

### 2.3 A gênese e a caracterização do jogo de papéis

Ao expor suas ideias a estudantes no Instituto Pedagógico de Herten de Leningrado, em 1932, Elkonin (2009) sofreu severas críticas, sendo que o único a acolher suas teses fundamentais foi Lev Semiónovitch Vygotsky. “Os problemas do jogo infantil interessavam a Vygotsky por se relacionarem com seus trabalhos em psicologia da arte e seus estudos do desenvolvimento da função significativa.” (ELKONIN, 2009, p. 3).

Com base nas ideias socializadas por Vygotsky (2008), no citado evento, Elkonin (2009) respaldou seus estudos posteriores sobre o jogo protagonizado. Vale dizer que, na mesma tendência e por meio da produção, da ratificação e dos desdobramentos dos conhecimentos e conceitos ali originados, também se apoia a investigação ora discutida.

Tais ideias partem da justaposição de duas teses, que inevitavelmente se apresentam, ao reflexionarmos sobre a brincadeira e o seu papel no processo de humanização da criança contemporânea em idade pré-escolar. A primeira tese

[...] é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

A brincadeira não é a atividade predominante da criança em idade pré-escolar, entretanto, em certo sentido, se consubstancia na atividade-guia dessa fase do desenvolvimento. Esse *status* não é estabelecido pela explicação presente no senso comum de que a criança passa a maior parte de seu tempo brincando:

Índices puramente quantitativos não constituem, de forma alguma, critério para se estabelecer a atividade principal. Ela não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade a qual a criança dedica muito tempo. (LEONTIEV, 2012a, p. 64).

Tampouco, apenas o grau de satisfação proporcionada por determinada atividade a sobreleva como guia. “O princípio da satisfação é relacionado igualmente, por exemplo, ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia.” (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

Leontiev (2012b) caracteriza a atividade-guia como aquela: a) em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução, no sentido mais estreito do termo, a qual se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente na brincadeira, precisamente na atividade-guia desse estágio do desenvolvimento; b) na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Daí não se segue, porém, que a reorganização de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade-guia. Certos processos psíquicos não são diretamente formados durante a atividade-guia de cada estágio de desenvolvimento, porém, em outras espécies de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, tomam forma durante a infância pré-escolar, mas em trabalhos em que ocorre a aplicação de cores, como no desenho; isto é, em atividades que apenas na origem se associam à atividade lúdica; c) da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psíquicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. É precisamente na brincadeira que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas aos padrões apropriados de comportamento, e este é um momento muito importante na formação de sua personalidade.

Percebe-se o equívoco cometido pelas teorias para as quais a brincadeira é a atividade predominante – por isso, a atividade-guia da criança em idade pré-escolar – e pelas vertentes teóricas que posicionam o prazer e a satisfação como motivadores do brincar. Opondo-se a essas ideias, há brincadeiras que geram sentimentos agudos de insatisfação, de que se faz exemplo o brincar insurgente do início do período do Ensino Fundamental, o qual traz satisfação somente se o resultado for positivo; como os jogos esportivos e todos aqueles que têm por propósito a perseguição de resultados com ou sem premiações.

As explicações para as quais o motivo de a criança brincar se apoia no princípio da satisfação são frágeis e sem sustentação teórica. Por outro lado, notamos a dificuldade de muitas teorias em reconhecer que o brincar é originado e carregado por motivações de natureza afetiva. Ao avaliarem o desenvolvimento infantil, ainda nos tempos atuais, muitas correntes teóricas exacerbam na consideração do aspecto cognitivo, em detrimento das reais

necessidades que a criança apresenta.

Há, por parte das teorias de cunho intelectualista, biologizante e espontaneísta a ausência de conhecimentos sobre a conjuntura dos mecanismos envolvidos no psiquismo humano que mobilizam e auxiliam a dimensão cognitiva, nos processos da gênese, da condução e da evolução do brincar. De modo frequente e em relação à criança não é diferente: explica-se o desenvolvimento humano apenas pela óptica de suas funções intelectuais. De acordo com essa consideração, qualquer membro do gênero humano se apresenta como um teorista, o qual, a depender do nível de seu intelecto, é posicionado neste ou naquele estágio de desenvolvimento.

Para uma adequada análise do desenvolvimento infantil, há a necessidade de se levar em conta os interesses e as necessidades da criança (seus incitamentos), que de fato motivam sua atividade e sem cuja participação não ocorreria a evolução de determinado estágio de desenvolvimento para o subsequente. Há de se ter clareza de que o processo de humanização envolve e se relaciona com a mudança brusca dos motivos que conduzem o psiquismo infantil a praticar dada a atividade: “O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano.” (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

Vygotsky (2001) é enfático ao ratificar que a não consideração do aspecto afetivo-volitivo da consciência na análise do desenvolvimento humano se traduz em um grave equívoco das teorias oriundas da psicologia tradicional. Na visão apontada por essas teorias, a cognição se configura como uma corrente autônoma de pensamentos limitados a pensarem em si mesmos, dissociando-se da plenitude da vida concreta identificada nas motivações, nos interesses e nos envoltimentos inerentes à conjuntura que conforma a racionalidade humana. Não há como ignorar que, na brincadeira, a criança satisfaz certas necessidades e que, para compreender esse fenômeno como um tipo especial de atividade, é necessário entender a peculiaridade dessas motivações.

Associadas a essa característica, surgem necessidades específicas que regem o brincar e que seu valor para o desenvolvimento infantil. Isso ocorre, porque a criança pré-escolar ainda conserva a característica das crianças da primeira infância<sup>34</sup>, de satisfazer seus desejos de maneira imediata.

O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser

---

<sup>34</sup> A primeira infância compreende crianças de zero a três anos de idade.

possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva. (VYGOTSKY, 2008, p. 25).

Podemos dizer que a brincadeira se organiza e é elaborada na situação de desenvolvimento na qual surgem as tendências e desejos irrealizáveis. Quando uma criança com idade entre dois e três anos quer pegar determinado objeto, esse querer se traduz em uma necessidade que precisa ser imediatamente satisfeita, caso contrário, ela fará uma espalhafatosa birra ou desistirá de pegá-lo. Vygotsky (2008) esclarece que, em cada estágio do desenvolvimento infantil, os desejos irrealizáveis no plano imediato possuem suas vias específicas de substituição, de resignação etc.

Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexequível naquele momento. (VYGOTSKY, 2008, p. 25).

Todavia, por volta dos três anos de idade há um avanço qualitativo na memória da criança que permite a ela agir com base em suas recordações (voluntárias) e não apenas no que vê. Desse processo, surgem tendências específicas e contraditórias.

Por um lado, emerge uma série de necessidades (desejos) não possíveis de serem satisfeitas imediatamente, mas que, no reverso da tendência de uma criança no estágio de desenvolvimento anterior, não se extinguem como desejos. Conflitante a isso, conserva-se quase por completo a urgência da realização imediata dos desejos, na subjetividade infantil.

Ao caracterizar o brincar humano, Leontiev (2012a) ressalta o traço fundamental que o distingue da atividade lúdica animal:

Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais. (LEONTIEV, 2012a, p. 120).

O motivo desencadeador desse tipo de atividade decorre do fato de o mundo objetivo,

do qual a criança é consciente, se encontrar em contínua e progressiva expansão. Esse mundo inclui não apenas os objetos acessíveis a ela, “[...] com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem além de sua capacidade física.” (LEONTIEV, 2012a, p. 120).

“Objetivamente, isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas ações. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominada por esse desejo” (ELKONIN, 2009, p. 404), e para fazer o que o adulto faz, a criança sente a necessidade de saber o que ele sabe.

Nesse estágio do desenvolvimento, ainda não há atividades teórico-abstratas, por conseguinte, a consciência das coisas emerge delas mesmas, por meio da ação infantil:

O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira extremamente ingênua. O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge como o dominador das coisas que age nesse mundo. (LEONTIEV, 2012a, p. 121).

Nesse contexto, como peculiaridade do estágio de desenvolvimento no qual se encontra, a criança em idade pré-escolar é tomada pela necessidade de ter o desejo satisfeito imediatamente, de operar e realizar as atividades humanas, não apenas com os objetos acessíveis a ela, mas também, e, sobretudo, com os do mundo adulto. Ela deseja executar as atividades dos personagens genéricos motorista, piloto de carro de corrida ou de avião, médico ou professora, entre outros; para tanto, ela precisa providenciar substitutos para os objetos de uso adulto, na realidade objetiva. Assim, um simples toquinho de madeira pode tornar-se um carro de passeio, um caminhão ou até mesmo um avião; um graveto de árvore pode substituir a injeção verdadeira; uma tampinha de panela de brinquedo pode se transformar no estetoscópio médico; a lousa real pode ser substituída por uma de brinquedo ou pela parede de um muro; e, uma simples folha avulsa de papel pode converter-se na caderneta da professora.

O paradoxo fundamental que se manifesta, ao passar do jogo com objetos para a interpretação de papéis, consiste em que no meio objetual imediato da criança pode não ocorrer nenhuma mudança essencial no momento dessa transição. A criança possuía e continua possuindo os mesmos brinquedos – bonecos, pequenos automóveis, quebra-cabeças, fôrmãs para bolo etc. (ELKONIN 2009, p. 404).

No brincar infantil, “[...] as operações e as ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.” (LEONTIEV, 2012a, p. 130). A brincadeira

[...] não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. (LEONTIEV, 2012a, p. 130).

É justamente desses mecanismos que emerge a situação imaginária, elemento este que distingue o brincar humano do das demais espécies animais. Logo, diante da pergunta “por que a criança brinca?”, esta é a explicação a ser dada:

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (VYGOTSKY, 2008, p. 26).

Sobressai-se, assim, a dificuldade em se convencer de que a motivação que leva a criança a brincar seja um simples ímpeto afetivo, do mesmo gênero, por exemplo, daquele que leva o bebê a chupar chupeta; e em admitir que a satisfação sentida no brincar pela criança esteja associada ao mesmo mecanismo afetivo que o chupar chupeta.

Contudo, isso não quer dizer que a criança brinque sempre que tiver, de forma isolada (numa situação pontual da vida concreta), um desejo não satisfeito: a criança quis viajar de avião e esse desejo não foi satisfeito de forma imediata; então, ela se dirige aos seus brinquedos, para encontrar um objeto substituto do avião real e, encontrando-o, começa a brincar. Vygotsky (2008) alerta que não é bem assim que o brincar se manifesta.

“Isso quer dizer que a criança não tem apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas aos objetos.” (VYGOTSKY, 2008, p. 25-26). O autor expõe, como exemplo, um caso de complexo de baixa autoestima de uma criança de menos de três anos de idade com microcefalia, a qual se recusava a participar de um agrupamento infantil, por ter sido vítima de *bullying*. Sucedeu que tal situação a levou a estilhaçar espelhos e vidros que refletiam sua imagem. Na situação em questão, como um fenômeno isolado, a cada deboche surgia uma reação afetiva isolada, isto é, ainda não generalizada. Já, em média, a partir dos três anos de idade, a criança tende a generalizar sua relação afetiva com o fenômeno, de modo independente da situação concreta, porque a relação afetiva se vincula ao sentido social do fenômeno e não a ele como uma ocorrência situacional e afetivamente isolada.

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas,

diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.). (VYGOTSKY, 2008, p. 26).

A presença desses elementos afetivos generalizados não garante à criança perceber os motivos que a levam a brincar e, igualmente, não quer dizer que ela já o faça como ato consciente. Portanto, essa atividade é caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades não associadas à perseguição de resultados, a qual possui seus motivos (aquilo que estimula a atividade) centrados no próprio processo da ação, em si mesmos (LEONTIEV, 2012a).

No jogo de papéis, ainda há a ausência do objetivo (busca por determinado resultado), de sorte que a criança o exerce sem ainda ter consciência dos motivos que a incitam a brincar. Esse é o traço essencial que diferencia o brincar de outras formas de atividade. De modo geral, podemos afirmar que a esfera que engloba os motivos, as ações e os impulsos se relaciona a planos que apenas na adolescência se tornam plenamente acessíveis à consciência, quando o ser humano tende a já ter-se apropriado do pensamento abstrato.

Quanto às funções psíquicas envolvidas no brincar, Vygotsky (2008) destaca a situação imaginária como elemento constituinte e exclusivo do brincar humano:

Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico. (VYGOTSKY, 2008, p. 26).

É importante salientar que o fator componente inicial da brincadeira é a reprodução da ação acordada ao papel lúdico acolhido, que implica a insurgência da situação imaginária como fator resultante:

O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. Ela representa o papel de um cavaleiro, por exemplo. Esses jogos são mesmo chamados de “teatrinho” (ou jogos de enredo), nos quais o papel que a criança se atribui ocupa o lugar principal. No papel que desempenha no brinquedo, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador – um homem com uma vassoura; um médico – que ausculta ou vacina; um oficial do exército – que dá ordens na guerra, e assim por diante. (LEONTIEV, 2012a, p. 132).

Uma vez introduzida a explicação dos mecanismos e elementos envolvidos na gênese e na caracterização do jogo de papéis, em subsequência, elucidaremos as ideias que posicionam

a situação imaginária e as regras (de comportamento) como elementos constitutivos e exclusivos do brincar humano.

#### **2.4 A situação imaginária e a regra como elementos constitutivos do brincar**

Como demonstrado, a situação imaginária resulta da necessidade infantil de reproduzir a ação, de maneira imediata, consubstanciando-se na essência que diferencia o brincar humano do de todas as demais espécies animais. Essa ideia não é original, pois, anteriormente à psicologia histórico-cultural, a existência de brincadeiras com situação imaginária já era amplamente reconhecida. No entanto, até então, era considerada apenas como uma das categorias do brincar.

Visto que apenas um determinado grupo de atividades é por esse atributo privilegiado, as concepções até então dominantes atribuíam à situação imaginária um caráter secundário e acessório, não a tomando como componente essencial do brincar infantil. A dificuldade de se manter essa tese se apresenta na superação das três questões, em destaque: a primeira é a existência do perigo de uma abordagem intelectualista da brincadeira; “[...] caso seja entendida como simbólica, teme-se que, em sua ação, ela se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico; que ela se transforme num sistema de sinais que generalizam a atividade real.” (VYGOTSKY, 2008, p. 26). O autor ratifica que se faz necessário demonstrar a relação das motivações com a brincadeira, pois, no sentido estrito da palavra, ela própria nunca é uma ação simbólica. No que concerne a essa questão, Elkonin (2009) argumenta que, à primeira vista, pode parecer que os brinquedos temáticos são simbólicos, mas que se tem igualmente muita plasticidade nesses objetos:

[...] as crianças utilizam também esses brinquedos temáticos que representam animais, pessoas etc., de maneira muito diversa. Um cão pode executar a função de menino, e um boneco a função de passageiro de táxi, e não a de menino. A gama de empregos dos brinquedos temáticos é muito ampla. Foi precisamente por isso que Vygotsky preferiu falar da transferência de significados de um objeto para outro, e não de simbolismo. (ELKONIN, 2009, p. 354-355).

A segunda é que essa ideia concebe a brincadeira como um processo intelectual que aponta para o significado desse processo (cognitivo), deixando à margem não somente o aspecto afetivo, mas também o ato de atividade da criança. Por sua vez, a terceira questão se apoia na necessidade de desvelar aquilo que o brincar promove, no desenvolvimento infantil.

Percebemos que, nos elementos que desencadeiam a brincadeira, há

[...] rudimentos da necessidade da situação imaginária, e não da simbologia, pois, caso a brincadeira realmente se desenvolva dos desejos não satisfeitos, das tendências irrealizadas, se ela consiste em ser a realização, em forma de brincadeira, das tendências não realizadas naquele momento, então, involuntariamente, na própria natureza afetiva dessa brincadeira estarão presentes momentos da situação imaginária. (VYGOTSKY, 2008, p. 26-27).

Ao começar a análise pela segunda questão, associada à atividade desempenhada pela criança, sabemos que existe uma espécie de brincadeira que há tempos se destaca como objeto de estudos entre teóricos da área e que normalmente é mais ligada às atividades começadas a partir do ingresso da criança no Ensino Fundamental. Trata-se dos jogos com regras.

Mesmo não se identificando como marxistas, muitos teóricos examinaram o brincar infantil pela ótica inaugurada por Marx – **a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**. Ao estudarem a brincadeira com situação imaginária à luz de sua evolução (jogo com regras), constataram que esse tipo de atividade também é regido por regras. “Parece-me até possível admitir a hipótese de que não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras.” (VYGOTSKY, 2008, p. 27).

Embora seja uma atividade que não requer regras desenvolvidas e formuladas previamente, toda brincadeira com situação imaginária é permeada e conduzida por regras de comportamento social estabelecidas culturalmente. A menina imagina-se médica e convida sua irmãzinha para ser sua paciente. Ao brincarem do tema médico, elas se submetem às regras de comportamento que regulam as atividades desses personagens na concretude do sistema de relações sociais.

Isso foi muito bem demonstrado por um experimento de Sully<sup>35</sup>, em que coincidem o tema (brincar de casinha) e os personagens genéricos acolhidos no brincar, os quais vão ao encontro da condição objetiva da vida concreta das crianças. A base do método do experimento se consubstanciou em uma brincadeira, sugerida pelo pesquisador, que envolvia relações reais. Duas irmãs, uma de cinco e outra de sete anos, combinaram brincar de irmãs. Dessa forma, Sully descreve o episódio em que duas irmãs brincaram de serem irmãs, ou seja, elas brincaram de um dos papéis sociais (irmãs) que concretamente ocupavam no sistema de relações sociais. Uma diferença substancial desse experimento é que, ao começarem a brincar,

---

<sup>35</sup> SULLY, J. **Estudos sobre a infância**. Moscou: [s.n.], 1904.

seguiram as representações que possuíam das regras sociais que regulavam as relações entre irmãs:

Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Ela nada faz em relação à sua irmã porque ela é, realmente, sua irmã, a não ser, provavelmente, nos momentos em que sua mãe indica-lhe ou ordena-lhe essa ação, por exemplo, dizendo-lhe: “Dê a ela”. Mas, durante a brincadeira de “irmãs”, cada uma delas, o tempo todo, ininterruptamente, demonstra a sua relação de irmã; o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 27).

Tomou-se, no brincar manifesto, a situação real que evidenciava que elas eram irmãs, pois andavam de mãos dadas e se vestiam de maneira idêntica. Destacou-se aquilo que demonstrava a situação concreta delas de irmãs, em especial, com respeito a adultos desconhecidos. A mais velha segurava a mão da mais nova e dizia que as demais pessoas eram desconhecidas. O que se denotou dessa situação foi o bojo das representações que elas tinham dos elementos integrados ao conceito social que define e estabelece como deve ser a relação entre irmãs.

Mesmo não sendo previamente elaboradas, sempre que houver situação imaginária, também haverá regras. É simplesmente impossível a criança conduzir o jogo de papéis, sem se respaldar nas regras de comportamento, oriundas do sistema de relações sociais que delineiam as atividades das posições sociais ocupadas pelos personagens genéricos na realidade objetiva. Se a criança adota o papel de “médico”, o seu comportamento deverá ser regido pelas regras socialmente estabelecidas para o personagem genérico “médico”.

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

Se, no início, o objetivo era revelar a regra oculta contida em qualquer brincadeira com situação imaginária, em decorrência de seus experimentos, Sully comprovou que o jogo com regras (comum a partir dos sete anos de idade) consiste igualmente em uma atividade com situação imaginária, pois, como o jogo de papéis, em si, obrigatoriamente também contém a situação imaginária.

Nesse sentido, destacamos a compreensão do caráter dialético latente entre a situação imaginária e a regra como elementos constitutivos do jogo de papéis e do jogo com regras, como um das idéias-eixo desta tese.

Quando se imagina, por exemplo, uma simples brincadeira de pega-pega, embora seja regulada por regras funcionais, às claras, ainda que de modo implícito, há determinadas situações imaginárias que não substituem diretamente as relações reais da vida. Com efeito, no exato momento em que qualquer jogo com regras é iniciado, sua regulação advém de regras que implicam o surgimento de situações imaginárias estratégicas, posto que uma série de possibilidades reais se apresentam impraticáveis (proibidas):

Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas, demonstrou-se também o inverso: que qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois pólos, demarca a evolução da brincadeira infantil. (VYGOTSKY, 2008, p. 28).

A criança pequena é submetida a regras, pois a ela são constantes as determinações do tipo “não faça isso ou aquilo”, “fique sentada”, “faça silêncio” e “obedeça à sua mãe”, entre outras. Como bem ressaltam os estudos de Piaget (1977), inicialmente, a regra surge como elemento externo à criança, isto é, advém dos adultos que com ela convivem (heterônoma). Conforme vai conquistando sua autonomia moral, ela passa a ser coautora dessas regras, em regime de colaboração mútua com adultos e/ou com outras crianças.

É patente que as regras das brincadeiras se diferenciam de regras como “não faça isso ou aquilo”, “faça silêncio”, “obedeça à sua mãe”. A própria criança que as estabelece e, de acordo com os termos piagetianos, são regras de autolimitação e autodeterminação internas, por meio das quais a criança impõe a si própria: “[...] tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo.” (VYGOTSKY, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, convém frisar que a troca de lugar ocupado pela situação imaginária e pela regra no ciclo evolutivo do jogo de papéis se incorpora aos mecanismos e elementos outros envolvidos na gradual elevação do nível do brincar e do psiquismo infantil, mais bem explicados no item a seguir.

## **2.5 Os mecanismos e elementos envolvidos no ciclo evolutivo do brincar infantil**

No que se relaciona ao valor da brincadeira para o desenvolvimento do psiquismo infantil, há de se considerar duas ideias centrais. A primeira é que o jogo de papéis é uma

atividade impossível para a criança que ainda não alcançou o desenvolvimento exigido (em geral, as crianças de até 3 anos); a segunda é que essa atividade se apresenta como uma possibilidade até então inédita, capaz de libertar a criança dos limites impostos pela realidade situacional.

O comportamento das crianças pequenas, em especial dos bebês, é diretamente determinado pelas situações em que executam suas atividades. Vygotsky (2008) descreve um experimento de Kurt Lewin<sup>36</sup> (1890-1947), segundo o qual, em cada atitude, a criança pequena está ligada às situações concretas em que sucedem suas atividades.

Nessas experiências, há notáveis contradições que mostram as amarras situacionais que mantêm refém a criança pequena, visto que, na brincadeira, ela se comporta em função do que pensa em vez do que vê: “[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (VYGOTSKY, 2008, p. 29).

O estudo de Lewin (1975, p. 29) sobre o caráter impulsionador dos objetos para as crianças pequenas comprovou que as coisas ditam a elas o que e como fazer – “[...] a porta induz-lhe o querer abri-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo”; ou seja, na primeira infância, a força impulsionadora e determinante das ações da criança provém dos objetos.

A origem das amarras situacionais da criança, na primeira infância, se encontra na união entre o afeto e a percepção como precursora das reações motoras-afetivas. Em outras palavras, as percepções situacionais que a criança tem de seu entorno físico e sociocultural motivam suas atividades:

Como, psicologicamente, a situação sempre é dada por meio da percepção que, por sua vez, não está separada da atividade afetiva e motora, então, fica claro que, tendo esta estrutura de consciência, a criança não poderia agir de forma diferente a não ser ligada à situação ou ao campo em que se encontra. (VYGOTSKY, 2008, p. 29-30).

À vista disso, ao se observar crianças pequenas em suas atividades cotidianas, percebemos a impossibilidade de haver divergência entre os campos semântico e ótico. Vygotsky (2008) explica que, ao se pedir para uma criança de dois anos para repetir, olhando

---

<sup>36</sup> A teoria do campo psicológico, elaborada por esse autor, afirma que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere, o espaço vital, abrindo novos caminhos para o estudo dos grupos humanos.

para um coetâneo que se encontra sentado à sua frente, que o mesmo está andando, se constatará a impossibilidade dessa criança em atender a tal tarefa; certamente, ela dirá que a outra criança, em vez de andando, está sentada.

Quando a criança se encontra minimamente desenvolvida para manipular os objetos (em torno dos oito meses de idade), mesmo ainda não se configurando como ação consciente, por meio de seu aparato sensorial, ela primeiro os explora, para se apropriar de suas propriedades físicas, isto é, se são pequenos, médios ou grandes, leves ou pesados, cilíndricos ou planos e rugosos ou lisos, dentre outras características. Todavia, no estágio de desenvolvimento ulterior (após os dezoito meses de vida), ao visualizar o controle remoto de um televisor, essa mesma criança não vê apenas um objeto preto, cinza, branco ou de qualquer outra cor, com botões em relevo; ela o identifica como um instrumento que lhe permite ligar/desligar e mudar o canal televisivo, dentre outras possibilidades.

É desse processo que surge o elemento estrutural da especificidade da percepção humana. Denominada **percepção do real**, essa – até então – nova capacidade, exclusivamente humana, possibilita à criança perceber que o mundo humano é composto não apenas por cores e formas, mas por cores e formas carregadas de sentidos e significados. O sentido diz respeito à função social para a qual determinado objeto foi criado, enquanto o significado é a percepção, ou seja, o reconhecimento de que aquele objeto com características próprias, por exemplo, se trata de um controle remoto.

A fim de que esse raciocínio possa se tornar mais compreensível, julgamos importante retomar as ideias que tratam dos mecanismos responsáveis pelo ciclo evolutivo do jogo de papéis, abordados no item 2.2.1. Nessa tendência e de modo figurado, Vygotsky (2008) explica esse processo por meio do raciocínio sob forma de frações matemáticas, em que o objeto ocupa a posição de numerador e o sentido a de denominador (O/S). Para uma criança com menos de um ano de idade, “[...] o objeto é o dominante na fração objeto-sentido; o sentido está diretamente ligado ao objeto.” (VYGOTSKY, 2008, p. 31). Essa relação entre o objeto e o sentido surge com base na fala e comprova que as percepções humanas não se identificam como fenômenos únicos e isolados, mas generalizados. No brincar infantil, a linguagem humana, a função social e a significação dos objetos culturais, assim como os personagens envolvidos nos diversos temas e episódios manifestos, se traduzem em elementos genéricos. Assim, conforme salienta Leontiev (2012a), ao brincar, a criança até pode imitar as ações do único motorista que ela conhece, contudo, estará imitando não as ações desse

motorista em especial, mas as ações desse motorista como personagem genérico.

No momento decisivo, quando para a criança o cabo de vassoura se transforma em cavalo, ou seja, em torno dos três anos de idade, quando o objeto (cabo de vassoura) se transforma no pivô para separar o significado “cavalo” do cavalo real, os elementos estruturais da fração trocam de posição. O elemento semântico passa a ocupar a posição de dominância (S/O). Nesse novo estágio de desenvolvimento, a criança se posiciona em um patamar que lhe possibilita ver algo e agir de forma destoadada do que vê; resulta disso, que os objetos perdem o efeito impulsionador e, por consequência, ela se liberta da limitação de agir apenas em função do que vê.

Na infância pré-escolar, surge, por conseguinte, a então inédita capacidade que revela a explícita divergência entre os campos semântico e visual, por meio da qual se observa que a ideia se separa do objeto e a ação é provocada não mais pelo objeto, mas pela ideia. “Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto.” (VYGOTSKY, 2008, p. 30).

Nessa fase, ao brincar, a criança opera ações em situações que não mais são vistas, mas somente pensadas. O autor alerta que essa nova capacidade não se traduz em conquista fácil, pois apartar a ideia (significado da palavra) da real função social do objeto é tarefa deveras complicada; com efeito, a brincadeira se identifica no principal recurso que ela utiliza para possibilitar a consolidação desse novo patamar de desenvolvimento.

Nesse momento em que o cabo de vassoura (o objeto) transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado “cavalo” do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. (VYGOTSKY, 2008, p. 30).

Para separar a ideia de determinado objeto, a criança precisa apoiar seu pensamento em outro objeto (substituto). A fim de pensar sobre o cavalo, a criança necessita projetar no cabo de vassoura – no pivô – suas ações com esse cavalo.

A necessidade de a criança apoiar seu pensamento em um objeto substituto se confirma no relato de uma professora pré-escolar do município de Presidente Prudente, sobre a observação que fez de seus alunos, em certo episódio do brincar. Em um dos momentos de formação continuada, a citada professora descreveu o brincar conduzido pelo tema

**casamento.** Sucedeu que, em dado momento, as crianças lhe pediram emprestada a aliança de casamento, argumentando que precisavam dela para darem continuidade à brincadeira. A professora se negou a emprestar a aliança e também não sugeriu a adoção de um objeto substituto da aliança verdadeira; em consequência, a brincadeira se encerrou.

O momento crítico se encontra no campo perceptual, revelado na mudança radical da estrutura do pensamento que define a relação estabelecida pela criança com a realidade. Contudo, em razão do estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança pré-escolar, “[...] qualquer cabo de vassoura pode assumir o papel de cavalo, mas, por exemplo, um cartão postal não pode ser um cavalo para a criança.” (VYGOTSKY, 2008, p. 31). Apresenta-se, assim, equivocada a tese de que, na brincadeira, a criança pode a tudo transformar.

Por já ter-se apropriado do pensamento abstrato, obviamente, para um jovem ou pessoa adulta, uma moeda, um graveto de madeira ou mesmo uma tira de papel podem simbolizar qualquer outro objeto; basta dizer que tal coisa é isso ou aquilo. Todavia, para a criança, esses objetos não podem ser, por exemplo, um cavalo – têm que continuar a ser uma moeda, um graveto ou uma tira de papel. Por essa razão, não se pode afirmar que a brincadeira seja simbólica. O símbolo é um signo, no entanto, para a criança em idade pré-escolar, esses objetos ainda não podem ser signos representantes do cavalo real.

Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado. Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 31).

De certa maneira, o significado se sobrepõe ao objeto ao qual se encontrava diretamente ligado. É possível afirmar que a criança separa o significado do objeto, ao operar em uma situação imaginária, entretanto, a separação do significado da ação com o objeto real é impossível. Desse modo, surge a curiosa contradição: “[...] a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real.” (VYGOTSKY, 2008, p. 31). Esse caráter transitório faz com que a brincadeira se posicione em uma situação intermediária entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento apartado da situação real.

Na brincadeira, a criança opera com objetos substitutos como sendo artefatos culturais

carregados de sentido – função social. Opera, ainda, com os significados das palavras, que, por sua vez, substituem os objetos, de sorte a ocorrer a sobreposição das palavras em relação aos objetos.

Dado o estágio de desenvolvimento no qual se encontra, para que possa separar a palavra do objeto, como já mencionado, a criança pré-escolar precisa de um objeto substituto, de um pivô. E, quando o cabo de vassoura (objeto substituto) se transforma em pivô, há a separação do significado **cavalo** do cavalo real:

A transferência dos significados é facilitada, pois a criança recebe a palavra como se fosse uma característica do objeto; a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. Para a criança, a palavra “cavalo”, atribuída ao cabo de vassoura, significa: “lá está um cavalo”, ou seja, mentalmente, ela vê o objeto por detrás da palavra. (VYGOTSKY, 2008, p. 31-32).

A criança em idade pré-escolar opera com os significados separados dos objetos, sem interromper a ação real com os objetos reais. A separação do significado **cavalo** do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio concreto, pois, de outra maneira, o significado se dissiparia) e seu manejo real, como se fosse um cavalo real, constituem uma etapa transitória necessária, que atua como base para o alcance da próxima etapa de desenvolvimento (período do ensino fundamental). Progressivamente, ela se torna capaz de operar com os significados, por meio de processos internos, isto é, da fala interna, da memória lógica e dos elementos embrionários do pensamento abstrato.

A insurgência da situação imaginária implica a emancipação infantil das amarras situacionais, por meio de duas relações paradoxais. A primeira é que ela opera em uma situação real com o significado separado do objeto. A segunda é que, em razão de a brincadeira estar ligada à satisfação de necessidades, ela age com propensão ao menor esforço, tendendo a realizar seus desejos imediatos; em concomitância, atua igualmente pela linha de maior resistência.

A brincadeira exige que a criança relute para não agir guiada por desejos que clamam para serem imediatamente satisfeitos:

Naturalmente, o desejo é correr – isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Em outras palavras, como declara um pesquisador lembrando-se das palavras de Spinoza: “Um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado”. (VYGOTSKY, 2008, p. 32).

Na brincadeira, é criada uma situação com um plano afetivo duplo. Brincando do tema médico, por exemplo, ao imitar o personagem paciente, a criança pode ficar triste e ao mesmo tempo se alegrar como brincante. Brincando, ela controla seu comportamento, preterindo os desejos e vinculando suas atitudes às regras de comportamento que regulam a brincadeira. Esse mecanismo foi muito bem descrito por Karl Gross, o qual, em seus experimentos, comprovou que o domínio da conduta de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras:

Numa simples brincadeira de bruxa, descrita por Gross, para que não seja pega, a criança deve correr da bruxa; ao mesmo tempo, deve ajudar o colega e tirar-lhe o feitiço. Assim que a bruxa tocá-la, a criança deve parar. Desse modo, a cada passo, enfrenta um conflito entre a regra da brincadeira e o que faria se pudesse agir imediatamente. Na brincadeira, a criança age contra o que deseja naquele momento. (VYGOTSKY, 2008, p. 32).

Nesse nível de jogo, o cumprimento das regras é a fonte de maior satisfação, por meio do qual a criança associa seu desejo ao papel acolhido e ao conjunto de comportamentos exigidos.

Elkonin (2009, p. 23) salienta que o conceito equivocado de jogo como expressão de uma capacidade relativamente elevada da imaginação levou a considerar essa faculdade, exclusivamente humana, como um instrumento utilizado pela criança para distanciar-se da realidade, “[...] um mundo fechado e particular da ilusão autística infantil relacionado com suas inclinações profundas.”

Em contraposição a essa ideia, Sully<sup>37</sup> (1901, p. 47 apud ELKONIN, 2009, p. 26) credita à transformação dos objetos um valor secundário, dado que o sentido do jogo infantil “[...] apoia-se na interpretação de algum papel e na criação de alguma situação nova.”

Quase todos os pesquisadores que se dedicam a descrever os jogos de crianças pequenas repetem, de diferentes modos, as ideias de Sully de que o fundo do jogo infantil consiste em representar um papel. Ora, a análise do jogo não conduz a uma explicação da estrutura do próprio papel, de sua gênese, mas à descrição das peculiaridades da fantasia infantil, da qual o jogo parece ser uma manifestação. (ELKONIN, 2009, p. 26).

Em conformidade com esse ponto de vista e com as categorias de análise específicas

---

<sup>37</sup> SULLY, J. *Ensayos de psicología de la infancia*. Moscou: [s.n.], 1901.

da pesquisa ora apresentada, Elkonin (2009) afirma que é precisamente através da representação do papel e das ações dele decorrentes que se identifica o jogo como unidade. Para ilustrar e, ao mesmo tempo, esclarecer essa tese, o autor descreve o brincar do tema “estrada de ferro” de um grupo de crianças, após terem conhecido uma estação ferroviária, durante uma viagem ao campo. Como síntese de sua análise do jogo protagonizado, destaca os seguintes elementos estruturais: em primeiro lugar, os papéis sociais assumidos pelas crianças – **Adoção de um papel** (chefe de estação, maquinista, dona da cantina e passageiros); em segundo lugar, as ações lúdicas de caráter abreviado, mediante as quais elas interpretam os papéis assumidos e estabelecem relações recíprocas – **Caráter das ações**; em terceiro lugar, a utilização lúdica dos objetos – **Utilização de objetos substitutos** (as cadeiras, que são o trem; as bonecas, que são as filhas; os papéis cortados, que simbolizam o dinheiro, as passagens etc.); e, por último, as relações autênticas entre as crianças exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas observadas no transcurso do jogo – **Relação com os coetâneos**.

Elkonin (2009) assevera que o elemento central, o qual, de maneira interdependente, agrupa todos os outros, é o papel assumido pela criança, pois não se pode representar sem as ações características. Como já mencionado, em geral, verificamos que, antes dos três anos de idade, a ação ocupa a posição de predominância em relação ao sentido (A/S), de modo a reger os mecanismos da evolução lúdica; por volta dos três anos de idade, a ordem estrutural do jogo se inverte, passando a haver o predomínio do sentido sobre a ação (S/A). Resulta disso que o papel social assumido pela criança passa a comandar as ações e os demais elementos estruturais do jogo de papéis.

Os outros aspectos estão determinados pelo papel da criança e relacionados com as suas ações. Os papeizinhos convertem-se em dinheiro e em passagens para protagonizar os passageiros e a bilheteria. As relações entabuladas durante o jogo também estão determinadas pelos papéis que as crianças desempenham. O principal para elas, a ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado. Isso se vê pelo empenho e rigor com que executam as ações decorrentes de cada papel assumido pelas crianças. [...]. Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma de jogo. Nele estão representadas em uma união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade. (ELKONIN, 2009, p. 29).

Reiteraremos que a ação não provém da situação imaginária. Esta é que brota da discrepância observada entre a ação<sup>38</sup> e a operação<sup>39</sup>; “[...] assim, não é a imaginação que

---

<sup>38</sup>“Distinguimos o processo que chamamos ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2012b, p. 69).

determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.” (LEONTIEV, 2012a, p. 127).

As condições objetivas da ação são alteradas na brincadeira, podendo-se usar papel em vez de algodão, uma caixa de papelão em vez de um berço para a boneca, um toquinho de madeira em vez de um carrinho de brinquedo etc.; – todavia, é lei inquebrantável fazer valer o conteúdo e a sequência das ações em correspondência com as regras de comportamento oriundas dos modos de ser e de agir dos personagens genéricos que compõem o sistema de relações sociais, na realidade objetiva.

Na brincadeira, a criança resgata suas experiências de outrora. Portanto, não é fantástica e nem quimérica, mas real. Também reais são os modos e as condições em que sucedem as ações – operações. E o que distingue a ação lúdica de uma de outra natureza é a peculiaridade motivacional que a promove; há, dessa maneira,

[...] uma ação real, uma operação real e imagens reais de 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 lúdica imaginária. (LEONTIEV, 2012a, p. 127).

Independentemente das ações observadas na brincadeira, o sentido e o significado em uma ação produtiva na realidade concreta, de certa maneira, estão sempre ligados. No entanto, no jogo de papéis, a situação imaginária surge do caráter sugestivo advindo dos objetos que determina e delinea as operações que compõem as ações executadas com esses objetos, sendo que parte dessas ações (imitativas) ocorre em diferentes condições objetivas e, salientamos, com outros objetos (substitutos).

O objeto substituto (brinquedo) retém seu significado, isto é, um cabo de vassoura permanece um cabo de vassoura. O que dota esse objeto de significado são suas propriedades físicas, sua função social e as ações executadas com ele serem de conhecimento da criança. Na brincadeira, porém, as operações realizadas com o cabo de vassoura integram uma ação bem diferente daquela para a qual elas são adequadas. Do mesmo modo, o cabo de vassoura, ao conservar seu significado, ao mesmo tempo adquire para a criança um sentido muito especial,

---

<sup>39</sup> “Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntica a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo.” (LEONTIEV, 2012b, p. 74).

nessa ação, um sentido que é tão estranho quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela acontece; para a criança, o cabo de vassoura adquire o sentido de um cavalo. Este é o sentido lúdico (LEONTIEV, 2012a).

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto, na brincadeira, não acontece de forma antecipada, como um pré-requisito observado, por exemplo, no jogo dramático (teatro); na verdade, surge no próprio processo manifestado pelo brincar: “Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.” (LEONTIEV, 2012a, p. 128).

Ao retornar à transição A/S para S/A, verificamos que no prenúncio do brincar, a ação ainda prevalece sobre o sentido – A/S. No entanto, no período pré-escolar,

[...] surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. Nesse sentido, Noll demonstrou que as crianças comiam com pratinhos, fazendo com as mãos movimentos que lembravam a verdadeira ação de comer, mas as ações que não diziam respeito ao comer, propriamente, tornavam-se impossíveis. Colocar as mãos para trás, ao invés de estendê-las para o prato, tornava-se impossível, ou seja, isso influía na brincadeira de maneira transgressora. A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa. (VYGOTSKY, 2008, p. 33).

Para a criança com menos de três anos de idade, ainda há uma situação na qual se denota o domínio da ação sobre o sentido. Todavia, no período pré-escolar, o sentido ascende, estruturando-se por meio da ação efetivada. Como já exposto, do mesmo modo que do objeto, o significado também se desliga da ação.

De forma semelhante aos homens das sociedades primitivas, os quais, por ainda não se encontrarem intelectualmente capacitados para descrever ou planejar os passos de uma expedição de caça que culminava em êxito ou fracasso, utilizavam, como pivôs, rituais compostos pela concatenação de ações que desprendiam dessas ações reais o seu sentido. Dado o nível de desenvolvimento em que se encontra, a criança contemporânea em idade pré-escolar também necessita de um pivô para substituir a ação real.

Se, antes dos três anos de idade, o determinante era a ação – A/S, no período pré-escolar, a estrutura se inverte e o sentido passa a ocupar a posição dominante – S/A. Assim como usa, em seu brincar, um objeto substituto (brinquedo) como pivô, ela desloca a ação

para um segundo plano – igualmente, como pivô, desprendendo o sentido dessa ação, através do auxílio de outra ação:

Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança “refunde” uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais. (VYGOTSKY, 2008, p. 33-34).

O mais importante na brincadeira é o movimento que ocorre no campo semântico: por um lado, é um movimento por meio do qual se revela a fase embrionária do pensamento abstrato e que desponta ainda antes de a criança estar suficientemente desenvolvida para operar com os significados. Por outro lado, esse movimento surge da dimensão afetiva e se configura como situacional (ilógico) e, a despeito de ser carregado por um campo semântico, sucede da mesma forma que no campo real. Encontra-se, nesse aspecto, a principal contradição genética da brincadeira (VYGOTSKY, 2008).

Após melhorar o entendimento do movimento que articula o ciclo evolutivo do jogo de papéis em conexão dialética com o psiquismo infantil, no item a seguir, primeiramente, buscamos superar as teses que apontam ser a predominância o traço marcante que posiciona o jogo de papéis como atividade-guia do desenvolvimento da psique da criança em idade pré-escolar, de modo a ampliar e aprofundar o entendimento sobre quais e de que ordem são as aquisições e reestruturações internas que a brincadeira provoca no desenvolvimento infantil.

## **2.6 As características, aquisições e reestruturações psíquicas causadas pelo brincar**

Vygotsky (2008) afirma que a brincadeira não é o tipo predominante de atividade da criança pré-escolar, pois, na maioria das situações, ela se comporta de maneira oposta àquela observada quando está brincando. Ressalta, ainda, que a ação se submete ao sentido somente quando a criança brinca, de sorte que, no maior tempo (na vida real), isso é evidente, a ação prevalece em relação ao sentido. Não há, assim, segundo o autor, fundamentos suficientes para se sustentar que a brincadeira é uma forma predominante de atividade ou um mundo

desprendido da realidade objetiva.

Ao advogar a tese de que tudo o que diz respeito à criança é brincadeira e ao adulto é atividade séria, Koffka<sup>40</sup> apresenta a principal lacuna de sua teoria. Enfatiza esse autor: “Na brincadeira, um mesmo objeto possui o mesmo sentido; fora dela, possui outro. No mundo infantil predomina a lógica dos desejos, a lógica da satisfação dos impulsos, mas não a lógica real. O ilusório da brincadeira é transferido para a vida.” (apud VYGOTSKY, 2008, p. 34). Vygotsky (2008) alerta que assim seria se, de fato, a brincadeira ocupasse o lugar de atividade predominante da criança. Para ele, é difícil imaginar o quadro alienado que seria representado pela criança, se essa perspectiva de brincadeira fosse transferida para a conjuntura da vida real.

Koffka apresenta uma série de exemplos de como a criança transfere a situação de brincadeira para a vida real. Porém, essa transferência de comportamento do brincar para a vida real pode ser analisada somente como um sintoma de doença. Comportar-se em situação real como numa situação ilusória quer dizer apresentar os primeiros brotos de delírio. (VYGOTSKY, 2008, p. 34).

Por meio de seus experimentos, Koffka tentou demonstrar que a brincadeira se revela nas ações relativas ao que, na realidade, as crianças fazem, de modo a criar outras relações e aliviar as tensões das atividades diárias. Entre nós, assevera-se que essa tendência reduz o maior valor educativo da brincadeira, propondo-se

[...] o brincar apenas como uma atividade de relaxamento psicológico na qual a criança pode extravasar supostas emoções reprimidas e traumáticas da vida cotidiana. Nesse caso, a ação educativa fornece brinquedos para projetar cenas da vida cotidiana, como por exemplo, famílias de bonequinhas, para que as crianças brinquem em cantos organizados nas salas ou livremente à hora do recreio. (BRASIL, 1998c, p. 8).

Por permear o bojo das ações e tarefas cotidianas da criança, a brincadeira atingiria o *status* de atividade predominante. De acordo com essa concepção,

[...] o comportamento normal de brincar é observado quando a brincadeira tem um caráter de brincadeira de irmãos “de serem irmãos”, ou seja, sentadas à mesa e realmente almoçando, as crianças podem brincar de almoçar, ou (no exemplo que apresenta Kats) as crianças, que não querem ir dormir, dizem: “Vamos brincar como se agora fosse de noite e temos de ir para a cama”. Essas crianças começam a brincar do que, na realidade, fazem, pelo visto, criando outras relações, aliviando com isso a

<sup>40</sup> Kurt Koffka foi um psicólogo da Gestalt. Em 1909, doutorou-se pela Universidade de Berlim. De 1911 a 1927, lecionou na Universidade de Giessen, sendo que lá escreveu a obra **Desenvolvimento da Mente** (1921). No ano seguinte, introduziu o Programa Gestalt com um artigo no **Psychological Bulletin**, nos Estados Unidos. Desde 1927, lecionou nos Estados Unidos, no Smith College, publicando a obra **Princípios da Psicologia da Gestalt** (1935).

realização de uma ação desagradável. (VYGOTSKY, 2008, p. 34).

O autor conclui que a brincadeira não ocupa a posição de atividade predominante, no período pré-escolar, e que apenas para as teorias que percebem a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências de sua vida, mas que vive todo o tempo à procura de prazeres e da satisfação dos mesmos, pode prosperar a ideia de que o mundo infantil é um mundo de faz de conta.

É clara a impossibilidade de a criança agir sempre conduzida pelo sentido, que, tendo como prêmio, por exemplo, um doce ou uma bala, se comporte de forma diferente da que deseja, apenas em razão da ideia de que deve se comportar de forma distinta da que lhe é imposta pela vida real. Esse tipo de submissão às regras é completamente impossível, na vida real; já na brincadeira, é realizável:

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento psíquico deve ser comparada com a relação entre educação-aprendizagem e a humanização infantil. Encontram-se, por trás da brincadeira, as transformações das necessidades e as alterações de caráter mais geral do psiquismo infantil. Afinal, a brincadeira instaura uma ZDI, por isso, é precursora do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar:

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

Diante da necessidade de operar com os objetos adultos e realizar as ações humanas com eles, a criança é motivada a brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser considerada como atividade-guia; por se configurar não naquela à qual a criança dedica maior tempo, mas na mais eficiente, para que ela progressivamente se aproprie dos elementos culturais específicos que determinam seu desenvolvimento.

O que é, em geral, a **atividade principal**? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança. O brinquedo<sup>41</sup>, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais de três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2012a, p. 122, grifo do autor).

No que se refere ao movimento gerado pela brincadeira, é curioso o fato de que a criança começa pela situação imaginária, sendo que, a princípio, essa situação é muito próxima da situação real. Ocorre que, na brincadeira, a criança traz as recordações de suas experiências de outrora e as reproduz. “Digamos que, ao brincar de boneca, a criança quase repete o que sua mãe faz com ela: o doutor acaba de examinar a garganta da criança; ela sentiu dor, gritou, mas, assim que ele foi embora, no mesmo instante, a criança enfia uma colher na boca da boneca.” (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

As regras de comportamento social se situam num estágio superior, no período pré-escolar, e conduzem o brincar, mesmo ainda estando em estado oculto. Na verdade, o elemento imaginário da situação imaginária é o embrião da imaginação e do pensamento abstrato, sendo este conquistado somente na adolescência. A brincadeira é uma situação imaginária percebida apenas na sua relação direta com a situação real, já presenciada ou vivida pela criança. Mais que uma situação imaginária, a brincadeira é a memória em ação (LEONTIEV, 2012a).

Conforme já esclarecido, a criança brinca para satisfazer a necessidade de operar não apenas os objetos que ela pode operar e de fato opera, mas também e, sobretudo, os do mundo adulto. Como afirma Elkonin (2009), ela quer fazer o que o adulto faz e, para isso, precisa saber o que ele sabe.

Quanto ao caráter evolutivo do jogo de papéis, a especificidade da motivação é o fator que, de fato, faz com que o jogo com regras não surja simultaneamente às primeiras incidências do jogo de papéis. Como já demonstrado, em seus primórdios, as ações lúdicas surgem da crescente necessidade da criança em dominar o mundo dos objetos humanos. Nessa ação, o motivo está fixado nos objetos, exatamente em suas funções sociais situadas como

---

<sup>41</sup> Destacamos que, nas citações oriundas dessa obra de Leontiev (2012a), o significado conferido ao vocábulo **brinquedo** não se remete ao objeto (substituto) utilizado no brincar infantil, todavia, à compreensão do mesmo como sinônimo de brincadeira.

conteúdo objetivo do brincar infantil. “A ação se apresenta como caminho que conduz a criança, antes de tudo, à descoberta da realidade objetiva; o humano ainda surge para a criança em sua forma objetiva.” (LEONTIEV, 2012a, p. 135).

Ao brincar, a criança valoriza as ações em si – o processo. Na medida em que o nível do brincar avança, de maneira simétrica e interdependente, também observamos a progressão de seu psiquismo. Ela tende a paulatinamente tomar consciência do objetivo (resultado) a ser perseguido por determinada brincadeira e a priorizá-lo, de sorte a evoluir para o jogo com regras explícitas e a imaginação oculta.

Durante a evolução do brincar, a relação humana contida no próprio conteúdo objetivo dos objetos surge de maneira cada vez mais clara. Quando a criança brinca de ser motorista, piloto de carro de corrida ou de avião, médico ou professora, tanto atua com os objetos específicos de cada um desses papéis sociais como estabelece relações com personagens genéricos complementares: o motorista com passageiros, com pedestres, com outros motoristas...; o piloto de carro de corrida ou de avião, com as equipes de apoio (mecânicos, torre de comando etc.); o médico com a secretária, com a enfermeira, com os pacientes...; a professora, com outras professoras, com a diretora, com os pais dos alunos e, em especial, com seus alunos, entre outros.

“Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si.” (LEONTIEV, 2012a, p. 135). A criança passa a brincar, não somente ao lado de seus coetâneos, mas, também, e, sobretudo, com eles; as relações sociais que ela mantém passam a figurar com seus congêneres, de forma explícita; e o papel do objeto substituto (brinquedo) é sincronicamente alterado: seu conteúdo passa a determinar as ações da criança em relação a ele (o brinquedo), assim como as relações estabelecidas pela criança com os demais brincantes; estes últimos, ao representarem personagens genéricos que constituem o enredo em determinado episódio do brincar, tornam-se igualmente conteúdo da atividade lúdica e neles se fixa o motivo do jogo.

Nesse entendimento, como se pode notar nas sessões do trabalho empírico descritas na Parte 3, as situações objetivas imaginárias são sempre circunstâncias originadas das relações sociais. Uma característica marcante da brincadeira com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais é precisamente a de que há a subordinação da criança às regras das ações, processo que emerge das relações lúdicas instauradas entre os participantes.

Ao envolver mais de uma criança, para além do operar dos objetos, o jogo de papéis também articula relações sociais, de modo a provocar a complexificação da subordinação infantil às regras de comportamento socialmente estabelecidas. A reiteração de situações dessa natureza provoca o surgimento da consciência do princípio das regras que conduzem o brincar, origina o jogo com regras e encaminha a criança rumo à atividade consciente.

Esses mecanismos, intervencionados aos gerados pela mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, isto é, pela transição da criança da pré-escola para o Ensino Fundamental, provoca a evolução do jogo de papéis para o jogo com regras. Assim se processa a ascensão do desenvolvimento da criança, rumo à próxima atividade-guia (relacionada às obrigações sociais), a qual, no atual modelo socioeconômico (capitalismo) e cultural brasileiro, se identifica na atividade de estudos. Por sua vez, a mudança de atividade-guia proporciona a base para outras mudanças que caracterizam, conduzem e definem o desenvolvimento da psique infantil (LEONTIEV, 2012a).

Como demonstrado até o momento, na primeira infância, a criança age guiada pelo caráter sugestivo dos objetos (a gaveta e a porta a induzem a abri-las e fechá-las; a escada, a subir e a descer; o interruptor, a acender e desligar as luzes; o controle remoto, a ligar e desligar o televisor ou o ar condicionado etc.). No entanto, no período pré-escolar, em razão de se apropriar da condição de agir com base no que pensa e não mais apenas no que vê (ela olha um cabo de vassoura e vê um cavalo; vê um toquinho de madeira e imagina um carrinho ou caminhão; visualiza uma caixa de sapato e percebe um berço para sua boneca etc.), ela se torna capaz de transferir o significado de um objeto para outro (substituto); “[...] um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.” (LEONTIEV, 2012a, p. 125).

Como consequência do avanço qualitativo do brincar, ao operar com os sentidos e significados dos objetos, a criança passa a progressivamente integrar mais personagens às tramas manifestadas, de modo a aumentar o número de turnos de ações e, por consequência, de séries interativas com seus coetâneos. De forma interdependente, ela passa a articular as regras de comportamento inerentes aos personagens genéricos envolvidos, apropriando-se gradualmente das regras sociais que balizam as atividades e as condutas humanas, no sistema de relações sociais.

Como argumentado, a criança começa a ser capaz não apenas de brincar ao lado de seus coetâneos, mas, também, com eles. O brincar é conduzido pela necessidade da criança de

ter o desejo satisfeito imediatamente, de operar tanto com os objetos acessíveis a ela quanto (e principalmente) com os de uso exclusivo das pessoas adultas. Nesse estágio do desenvolvimento, as ações infantis ainda não perseguem “[...] um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado.” (LEONTIEV, 2012a, p. 127).

Esse é o processo que conduz e prepara a criança para atuar de maneira intencional e consciente, o qual, desde os seis anos de idade, fixa os estudos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como atividade-guia. Na vigência dessa nova atividade-guia, desempenhando uma função secundária, contudo, ainda de significativa importância para o desenvolvimento infantil, o jogo de papéis evolui para o jogo com regras.

Um traço marcante dos jogos com regras é que, enquanto qualquer jogo de papéis inclui regras de comportamento, além das regras (explícitas), qualquer jogo com regras contém a imaginação em estado oculto e exige “[...] uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira.” (LEONTIEV, 2012a, p. 138).

É certo que a progressiva conscientização do objetivo da brincadeira faz com que essa atividade flua para certo resultado. Entretanto, o fato de ter surgido um objetivo a ser perseguido não quer dizer que o jogo tenha se convertido em uma atividade produtiva, pois o “[...] motivo do jogo continua, como antes, a estar no próprio processo lúdico, mas o objetivo é agora o intermediário entre o processo e a criança.” (LEONTIEV, 2012a, p. 138).

Podemos inferir que, de maneira interdependente, a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais imbricada à evolução de sua forma de jogar, pouco a pouco a capacita para atuar no jogo com regras priorizando o resultado (objetivo). Esta foi a razão que nos levou a enriquecer os dados da pesquisa, ou seja, a investigar se a intervenção pedagógica no jogo de papéis, embora por um curto período de tempo (seis meses), apressa o *upgrade* para o jogo com regras.

Ambas as atividades comportam o elemento lúdico. Porém, o jogo com regras se configura como atividade que possui por conteúdo fixo não mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo. Exemplo dessas brincadeiras são as diversas formas de pega-pega, o jogo de amarelinha e o jogo de boliche, nas quais há determinado objetivo a ser alcançado: de não ser pego, de lançar a pedrinha na delimitação de um determinado espaço, de acertar e derrubar a maior quantidade possível de pinos com a bola de boliche etc.

Ao brincar de pegador, por exemplo, é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é pegador; ao mesmo tempo, o motivo do jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um jogo para isso; o que

inspira esse jogo é, como antes, o desempenho do próprio processo lúdico; só agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo). (LEONTIEV, 2012a, p. 138).

Podemos assegurar que o jogo de papéis prepara a criança em idade pré-escolar para a prática do jogo com regras. Essa evolução traz consigo a troca de posição entre a regra e a imaginação: aquela, antes secundária e em estado amarfanhado, passa a se postar como elemento central e de forma explícita; e esta, anteriormente central e explícita, passa a figurar em estado latente.

Verificamos que a criança, primeiramente, se capacita para brincar e somente depois, para jogar; o jogo com regras é a evolução do brincar e se define como uma atividade regulada por regras funcionais que delineiam a perseguição de certo objetivo (resultado):

Nos jogos esportivos, existe o vencedor e o vencido, pode-se chegar primeiro e pode-se ser o segundo ou o último. Resumindo, o objetivo decide o jogo. O objetivo é aquilo graças a que se empreende todo o resto. Como o momento final, ele determina a relação afetiva da criança com o jogo; apostando corrida, ela pode preocupar-se demasiadamente e aborrecer-se muito; de sua satisfação pouco pode restar porque correr para ela é difícil fisicamente e, caso a ultrapassem, sentirá poucas satisfações funcionais. Ao final dos jogos esportivos, o objetivo torna-se um dos momentos dominantes sem o qual o jogar perde seu sentido, assim como seria colocar na boca uma bala gostosa, mastigá-la e cuspi-la. (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

Destoando do jogo de papéis, no jogo com regras há a consciência prévia do objetivo. Indubitavelmente, de maneira antecipada, em qualquer tipo de corrida, chegar primeiro é o objetivo (resultado) a ser alcançado. Nessa lógica, ao findar o período pré-escolar, a regra emerge de seu estado amarfanhado e, quanto mais rígida e inflexível, mais exige da capacidade adaptativa e do autodomínio da criança.

Surge assim, em média, ao final do sexto ano de vida, outro elemento essencial para os jogos esportivos – a ideia de desempenho, a qual também se vincula ao objetivo. Ao se considerar o jogo de futebol, por exemplo, percebemos que é muito prazeroso para os jogadores jogar em uma simples pelada.<sup>42</sup> Porém, também lhes é extremamente desagradável pertencer ao time vencido.

---

<sup>42</sup>É o nome dado, no Brasil, a uma partida recreativa de futebol com regras livres, normalmente sem a preocupação com tamanho de quadra/campo, condição dos calçados e uniformes, marcações básicas (pequena e grande área, círculo central), impedimentos, faltas, tempo de jogo (muitas vezes, as partidas são definidas em número de gols), sendo tudo resolvido em consenso pelos jogadores.

Ao responder à pergunta referente ao gênero das alterações do comportamento infantil provocadas pela brincadeira, podemos sustentar que nela a criança é livre para tomar atitudes com base em suas necessidades – afetivas. “Mas, é uma ‘liberdade’ ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto.” (VYGOTSKY, 2008, p. 36).

Aos poucos e de forma cumulativa, a criança obtém a consciência de suas próprias ações e de que cada objeto possui seu significado e função social específica, de sorte que a instauração da situação imaginária pode ser tomada como o broto do pensamento abstrato; “[...] a regra que se liga a isso parece-me levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais torna-se possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal.” (VYGOTSKY, 2008, p. 36).

Vygotsky (2008) chama a atenção para o fato de que a brincadeira é uma especificidade do período pré-escolar e tem um caráter de atividade séria, para as crianças que se encontram nessa fase de desenvolvimento, assim como o jogo com regras o é para os adolescentes; evidentemente, na devida proporção e em diferentes sentidos da palavra.

Em média, a partir dos sete anos de idade a brincadeira passa a figurar de maneira limitada, percebida de forma quase que restrita aos jogos esportivos. Esse ciclo evolutivo do jogo de papéis desempenha uma função importante, no desenvolvimento geral dessa criança; no entanto, é, nesse tempo, acessória e não mais central.

Testificamos, nesse sentido, que a brincadeira recorda aquilo que ela conduz e somente sua análise interna, densa e profunda pode mostrar os mecanismos envolvidos nesse movimento e as respectivas implicações para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real. (VYGOTSKY, 2008, p. 36).

Nesta parte, tivemos por meta fornecer as informações necessárias para o leitor se inteirar da tendência de jogo e de desenvolvimento infantil acolhida pela investigação. Assim, reiteramos a intervenção pedagógica no jogo de papéis como objeto central deste estudo, de

sorte a aprimorar a explicação das fases de transição que dialeticamente abarcam o avanço do nível de jogo e do psiquismo infantil, o conceito de jogo resgatando o percurso histórico que o originou, no seio das sociedades primitivas, a gênese e as características fundamentais que posicionam a brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.

De modo descritivo-explicativo e em sintonia com o arcabouço teórico ora esboçado, na parte a seguir, esmiuçamos a totalidade dos elementos e dos procedimentos envolvidos na organização e dinamização das três fases que compuseram o trabalho empírico.

### 3 O TRABALHO EMPÍRICO

*A conversão da menina em mamãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidades da criança. Nessas ações manifesta-se então a atividade da mãe com o filho, seu amor e ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas de vida da criança, das relações concretas que a circulam.*  
(ELKONIN, 2009, p. 404-405).

Nesta parte, detalhamos a metodologia, os procedimentos metodológicos, a descrição-explicativa e a análise das sessões que compuseram as três fases do trabalho empírico. O proposto é realizado com base na perspectiva sistêmica e respaldado pelo enfoque histórico-cultural, em sintonia com o método crítico-dialético.

#### 3.1 Caracterização e organização do percurso metodológico

Como se deduz do próprio título, esta subparte cumpre a função de descrever a caracterização e a organização da metodologia, dos procedimentos e dos instrumentos teórico-metodológicos pensados para a realização do trabalho empírico.

Nesse propósito e com a preocupação em não redundar o processo explicativo, julgamos necessário retomar o objetivo geral e os específicos, assim como o pressuposto que pouco a pouco nos permitiu tecer a tese da investigação. Ao objetivo geral cumpriu “analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar”. A fim de contemplar essa intenção, fixamos os objetivos específicos de “intervir e mensurar a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança contemporânea em idade pré-escolar” e “estabelecer, de maneira dialética e integrada, a correlação entre o avanço do nível de jogo praticado e os elementos que medeiam, conformam e estruturam o processo de humanização da criança na perspectiva do enfoque histórico-cultural, a saber: o biológico, o histórico-cultural e a atividade”. Por sua vez, o pressuposto que gradualmente nos possibilitou tecer a tese da investigação se originou da ideia de que a “intervenção do professor pré-escolar no jogo de papéis não deve se limitar à circunscrição da organização prévia dos espaços e dos materiais (brinquedos), para a efetivação do brincar infantil. Além

disso, cabe a esse professor intervir de modo indireto e direto nessa forma de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar”.

Através da relação com pessoas e com os artefatos culturais, complementada por situações de ensino oportunizadas na particularidade do contexto educacional formal da pré-escola, as crianças se desenvolvem por intermédio da progressiva apropriação dos saberes cotidianos (também referidos como espontâneos ou populares) sistematizados pelo professor. Com base no aporte teórico concedido pela pedagogia histórico-crítica e com referência em Sena e Guimarães (2015), podemos afirmar que essa função dota de sentido a existência da escola de Educação Infantil como instituição social e contribui para com a afirmação da profissionalidade do professor dessa etapa educativa.

Com esse raciocínio, caracterizamos a pesquisa como uma das modalidades de pesquisa-ação: “[...] a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.” (THIOLLENT, 2008, p. 28).

A metodologia se identifica como pesquisa-intervenção, consistindo “[...] em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.” (ROCHA, 2003, p. 66). Nessa configuração, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da investigação, sendo uma produção do grupo envolvido. Situa-se como um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática; variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho no paradigma do mundo moderno, o qual se ajusta como eficiente e produtivo (ROCHA, 2003).

Para apreender o dinamismo próprio da vida escolar, precisamos estudá-lo com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural (ANDRÉ, 1976). Essas três dimensões se consubstanciam como síntese de múltiplas determinações. No entanto, por se tratar de um estudo remetido à análise da prática educativa do professor e ao possível avanço no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, priorizamos a dimensão instrucional/pedagógica, identificada naquela que envolve situações de ensino nas quais se efetiva a interação professor-criança-conhecimento. Nessa dinâmica se incluem os objetivos, os conteúdos, as observações, os registros e os

materiais didáticos, os meios de comunicação empregados pelo professor, na relação com seus aprendizes, e as formas de avaliação utilizadas.

Diferentemente da visão atomística da metafísica, que divide o todo em elementos de modo a captar o psiquismo humano como uma soma casual de elementos e fenômenos desligados e independentes, este estudo compreende o desenvolvimento humano como um todo articulado (sistêmico), como uma unidade orgânica com os objetos e fenômenos interdependentes e mutuamente se determinando. Assim, o conceito de função psíquica “[...] pressupõe obrigatoriamente e implica, em primeiro lugar, a relação com o todo, para que uma determinada função seja realizada e, em segundo, a ideia de que a formação psíquica, que chamamos função, tem um caráter integral.” (VYGOTSKY, 1995<sup>43</sup>, p. 5, tradução nossa).

Como participantes, escolhemos vinte crianças de uma turma de pré-escolares com idade de três anos e dez meses a quatro anos e dois meses de uma escola da rede pública de um município do Extremo-Oeste do Estado de São Paulo. Todavia, das vinte crianças selecionadas, em razão dos motivos apresentados na Parte 1, pudemos considerar na confecção dos gráficos, os dados quantitativos de apenas dezoito delas. As crianças são identificadas por meio da combinação de três letras; as duas primeiras são consoantes, vogais ou uma consoante e uma vogal ou vice-versa, postas de modo aleatório, enquanto a terceira identifica o gênero da criança. Por exemplo, respectivamente, a criança LEM é um menino e EVF, uma menina.

Sob a base dos pressupostos do enfoque histórico-cultural, elegemos o nível de atuação da criança e sua evolução no jogo de papéis como variável dependente.<sup>44</sup>

O nível do jogo de papéis praticado e o conseqüente desenvolvimento do psiquismo infantil se revelam na consideração da criança como ser social e síntese de múltiplas determinações (MARX; ENGELS, 1983), que a tornam um ser singular. Nessa consideração e pela observação participante, outorgamos à particularidade da intervenção pedagógica no jogo de papéis o *status* de principal recurso pedagógico (variável independente).

Em consonância com Frigotto (2010, p. 79), demarcamos

[...] primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou

<sup>43</sup> “[...] *presupone obligatoriamente e implica, en primer lugar, la relación con el todo, respecto al cual se realiza una función determinada y, en segundo, la idea de que la formación psíquica, que llamamos función, tiene carácter integral.*”

<sup>44</sup> Para Kerlinger (1979) e Richardson (1985), a variável dependente pode ser definida como aquela afetada ou explicada pela variável independente, a qual, por sua vez, se consubstancia naquela variável que afeta outra variável, chamada variável dependente.

concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano da realidade histórica.

Sendo o método crítico-dialético o mais apropriado para se proceder aos atos da intervenção pedagógica e da análise, nesta investigação, investimos no valor lógico intrínseco da **totalidade** como categoria central do materialismo histórico-dialético, dimensionada pela dialética **singularidade-particularidade-universalidade**.

Assim pensado e com base na psicologia histórico-cultural, partimos da premissa de que o psiquismo da criança no início do período pré-escolar ainda se apresenta fragmentado e difuso. Contudo, como explicado na Parte 2, o progresso no brincar dialeticamente também promove e qualifica o pensamento infantil, por meio da aquisição de noções e formas de consciência, que surgem umas das outras, para totalidades cada vez mais amplas e inclusivas.

Percebendo os princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural articulados a esse método e em acordo com o recorte deste estudo, intencionamos captar e reproduzir, pela consideração dessas relações, o movimento do real no pensamento da criança pré-escolar por intermédio do jogo de papéis, retratado no operar os objetos culturais e nas atividades e relações humanas realizadas com e por meio desses objetos, como dispositivos artificiais (instrumentos e signos) dirigidos ao progressivo domínio dos processos psíquicos (VYGOTSKY, 1991). Esses dispositivos instrumentalizam as funções psíquicas envolvidas no brincar infantil, em especial a atenção e a concentração ativas, a memória lógica, a imaginação, o autodomínio da conduta e o pensamento como função psíquica que, de maneira interdependente deriva de todas as outras.

De forma semelhante ao papel de todas as atividades-guia que acompanham os processos de crescimento e de desenvolvimento humano, o brincar atua reconstruindo esses conhecimentos na subjetividade infantil, o que implica a condição de a criança reconhecê-los como existência em si, de modo a operar ampliando e diversificando continuamente essas representações em seu pensamento:

Assim, o resultado da elaboração teórica representa uma forma de reprodução ideal de um processo real, com uma aproximação de maior fidelidade possível. Trata-se do postulado pela psicologia histórico-cultural do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

Em consonância com esse entendimento, tomamos o conceito de **reflexo** sob a sua

dimensão genética e sociológica, o que nos leva a entender que a realidade objetiva preexiste às ideias e ao pensamento. Nessa perspectiva, é fundamental a compreensão de que, igualmente, no jogo de papéis, o **reflexo** não é toda a realidade, mas apenas os dados da realidade objetiva que, de fato, são exercitados e internalizados pela criança, por meio do brincar.

Não obstante e amparado em Lenin<sup>45</sup>, Sanfelici (2008, p. 75-76, grifo nosso) conclui que

[...] a dialética é a ciência das leis gerais do **movimento**, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Nela, contraditoriamente, a permanência é o devir das coisas e dos conceitos refletidos no pensamento. E é necessário destacar que isso não exclui a lógica formal, mas a incorpora por superação.

Percebemos que a dialética se traduz nos **movimentos de oposição-contradição** situados no plano da realidade (histórico), apresentando-se sob a forma de relações contraditórias e conflitantes de leis de construção, de desenvolvimento e de transformação dos fatos. O desafio com o qual nos deparamos foi o de desenvolver o concreto pensado mediante ao ato interventivo no jogo de papéis, isto é, propiciar o **movimento** do pensamento dialético (abstrato-teórico) nas crianças, para que elas apreendessem, no plano de suas subjetividades, a dialética presente no conteúdo e na sequência das ações mobilizadas pelo brincar, que primeiramente se encontra na realidade concreta do sistema de relações sociais.

Na organização da pesquisa, a roda de conversa<sup>46</sup> se revelou como o momento de intervenção especialmente elaborado para atender a esse propósito, por meio do qual as representações referentes às atividades humanas de cada criança foram dialeticamente situadas em **oposição-contradição** com as das demais crianças e adultos envolvidos.

Na perspectiva sistêmica do desenvolvimento humano e em coerência com o método crítico-dialético, como já enunciado, acolhemos a **totalidade** como categoria central; isso significa

[...] que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 241).

<sup>45</sup> LENIN, V. L. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Global, s/d.

<sup>46</sup>A técnica “roda de conversa” surgiu em 1950, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, que foi o primeiro a idealizar e fazer uso desse instrumento didático-pedagógico.

Nessa tendência e ao longo de toda a extensão da pesquisa, obtivemos os dados por meio da observação participante e dos instrumentos: registros cursivos em caderno de campo, fotografias e filmagens. Vale ressaltar que as imagens das crianças foram usadas após a submissão e respectivo deferimento do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 644.590 de 09/05/2014.

Se inserida em contexto sociocultural rico e estimulador, gradativamente a criança avança em seu processo de humanização. Da leitura fragmentada e difusa (sincrética) da realidade, paulatinamente, ela progride rumo ao pensamento sintético, ou seja, para aquele que organiza os dados da realidade em **totalidades** cada vez mais amplas e inclusivas. Sublinhe-se que esse processo de crescimento e de desenvolvimento é capitaneado pela atividade-guia de cada período de sua vida.

Vigorando como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar, em média dos três aos seis anos de idade, o jogo de papéis se revela na memória em ação, quer dizer, o conteúdo sequencial dessa atividade é reiterado e fixado na subjetividade infantil, mediante o operar dos objetos substitutos como suporte do pensamento da criança. As ações e atividades inerentes ao papel social desempenhado por determinado personagem genérico, de acordo com a posição por ele ocupada no sistema de relações sociais, pela imitação diferida reproduz, no pensamento infantil, os modos de operar os objetos e de realizar as atividades e relações humanas, por meio desses objetos; destacamos: sempre de forma intervencional aos valores, costumes e tradições extraídos das experiências de outrora daquele que brinca.

Em acordo com essa concepção do desenvolvimento infantil, Saviani (2008) orienta que os métodos de ensino devem ser constituídos de forma articulada aos interesses populares, pois

[...] a escola não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

Na intenção de efetivar o experimento em sintonia com essa orientação, disponibilizamos objetos neutros<sup>47</sup> e representativos<sup>48</sup> em todas as fases da investigação. Bastões, cubos e toquinhos de madeira, latas e caixas de alimentos vazias diversas, entre outros, figuram entre exemplos de objetos neutros. Carrinhos, bonecas, soldadinhos, vestuário de adultos, animais domésticos e selvagens em forma de brinquedo etc. são opções de objetos representativos. Por meio desses objetos, a criança, como salienta Elkonin (2009), ao desejar fazer o que o adulto faz e, por consequência, saber o que ele sabe, ao manipular um carrinho de brinquedo, pelas incontestáveis propriedades físicas que possui esse objeto, no trâmite do jogo de papéis, tenderá a tornar esse objeto o substituto do carro real. Sublinhe-se que, no processo de análise, também incluímos e consideramos os eventuais objetos e personagens imaginários.

Sucedendo como previsto e acordado à organização e disponibilidade da professora regular, o trabalho empírico teve seu início em julho de 2014 e seu arremate em dezembro do mesmo ano, com ao menos uma e no máximo duas sessões (aulas) semanais de uma hora. Foi composto pelas três fases, em destaque: 1ª) fase de constatação diagnóstica inicial (FCDI): ocorreu nas quatro primeiras semanas - seis sessões; 2ª) fase de intervenção (FI): principiou a partir da quinta semana – quinze sessões; e 3ª) fase de constatação diagnóstica conclusiva (FCDC): permeou as últimas três semanas – cinco sessões. Por principal finalidade, a fase derradeira vislumbrou constatar, em caráter conclusivo, o progresso das crianças em relação ao nível do jogo de papéis, na fase conclusiva da investigação, tendo por base os indicadores de desenvolvimento respectivos, listados para cada uma das categorias de análise específicas. Enfim, contabilizamos o número de vinte e seis sessões na completude deste trabalho.

Neste item, ilustramos a caracterização e a organização da metodologia e dos procedimentos teórico-metodológicos que conduziram esta investigação. De maneira explicativa, os itens 3.2 e 3.2.1 complementam a apresentação metodológica e inauguram a descrição do processo que conduziu a organização e dinamização das três fases que compuseram o trabalho empírico, em sua completude, ou seja, da Fase de Constatação Diagnóstica Inicial (FCDI), da Fase de Intervenção (FI) e da Fase de Constatação Diagnóstica Conclusiva (FCDC).

---

<sup>47</sup> No enfoque da pesquisa, objetos neutros são todos aqueles que, pela sua aparência e/ou forma, se apresentam isentos de sentido e significado específico para conduzir o brincar infantil conforme hábitos culturais.

<sup>48</sup> Conhecidos como brinquedos, objetos representativos são aqueles que, pela sua aparência e forma, representam objetos específicos de utilização adulta no brincar infantil.

### 3.2 Estruturação do trabalho empírico

Nesta subparte e nas subsequentes, complementamos a explicação da organização da metodologia e dos procedimentos teórico-metodológicos empregados nas três fases do trabalho empírico, que nos asseguraram cumprir o objetivo de “intervir e mensurar a partir das premissas que constituem o jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança contemporânea em idade pré-escolar”.

#### 3.2.1 Organização do percurso metodológico e dos referenciais de análise utilizados na FCDI e na FCDC

Com base no enfoque-histórico-cultural, nesta subparte, complementamos a explicação da metodologia e dos procedimentos metodológicos adotados na organização das fases que compuseram o trabalho empírico, de sorte a arrematar a fundamentação referente aos estágios evolutivos do jogo de papéis (detalhada no item 2.1), como principal referencial de que nos utilizamos, a fim de proceder à análise comparativa dos dados produzidos na FCDI com os obtidos na FCDC.

Como há a necessidade de superar as primeiras impressões e de se alhear à essência e leis fundamentais dos fatos mobilizados pelo brincar infantil, configuramos como uma das finalidades da FCDI, caso se fizesse necessário, a reorganização das categorias dialéticas e dos indicadores de desenvolvimento empregados na mensuração do nível de jogo apresentado pelas crianças segundo os referenciais estabelecidos pelas categorias de análise específicas, estampadas no Quadro 05. Para tanto, nós nos pautamos nas premissas do jogo de papéis estabelecidas por Elkonin (2009), as quais perpassam uma linha única em sua evolução, a qual se estende das primeiras manipulações objetais ao jogo com regras (explícitas).

Segundo Elkonin (2009), as premissas do brincar infantil se identificam nas primeiras manifestações dos elementos estruturais do jogo de papéis, traduzidas nas ações características de cada personagem genérico, na utilização de objetos substitutos, na adoção de modelos de papéis sociais e nas relações de caráter lúdico, surgidas entre os participantes, a partir das ações com esses objetos. Assim, o conjunto dessas premissas foi analisado na organicidade do **movimento** gerado pelas inter-relações desses elementos como unidade

(**totalidade**). Nesse entendimento, “[u]rge explicitar, então, que o planejamento pedagógico fundamentado nessa teoria pedagógica assenta-se na tríade **forma-conteúdo-destinatário**, de sorte que nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem de fato orientar o ato de ensinar.” (MARTINS, 2016, p.22, grifo do autor).

Coube ainda, como finalidade dessa etapa, a reorganização dos procedimentos metodológicos empregados para a avaliação do desenvolvimento das crianças, de acordo com os referenciais estabelecidos pelas categorias (específicas) de análise e seus respectivos indicadores de desenvolvimento do jogo de papéis. Conforme aponta o Quadro 5, adequamos e organizamos esses indicadores com base nas premissas do jogo de papéis estabelecidas por Elkonin (2009) e dimensionadas por Boronat (1995).

Quadro 5 - Indicadores de desenvolvimento dos elementos estruturais do jogo de papéis

<b>Categorias de análise</b>	<b>1º Nível</b>	<b>2º Nível</b>	<b>3º Nível</b>	<b>4º Nível</b>
I. Caráter das ações	Ações de manipulação sem um conteúdo definido.	Ações isoladas ou repetitivas com conteúdo definido, de caráter exclusivamente objetal.	Ações lúdicas sem sentido lógico, concatenadas a um papel específico.	Sequências de ações com tendência a reproduzir a lógica da vida real, inseridas em um argumento determinado.
II. Utilização de objetos substitutos	Não os utilizam.	Usam alguns objetos substitutos em situações imaginárias, todavia, sem denominá-los segundo função que realizam.	Empregam objetos substitutos em situações imaginárias habituais e os denominam de acordo com a sua função.	Criam circunstâncias lúdicas, nas quais se manifestam as diversas formas de situações.
III. Adoção de um papel	O papel não está presente.	O papel está presente apenas no conteúdo das ações que realizam.	Atribuem o nome do papel ao qual estão referidas as ações que realizam.	Atuam em consequência dos papéis assumidos e se denominam pelo nome social outorgado a estes.
IV. Relações com os coetâneos	Consistem em breves contatos casuais, respaldados em motivos não lúdicos.	Surgem casualmente em ações recíprocas, porém, não referidas a um papel.	Ocorrem casualmente, implícitas em ações lúdicas, com ou sem verbalização.	Surgem a partir dos papéis assumidos e incluem a comunicação amparada em ações, que seguem a lógica do argumento.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Elkonin (2009) e Boronat (1995).

Os quatro indicadores equivalem aos elementos estruturais do jogo de papéis desde a sua gênese, enquanto os níveis respectivos espelham como se manifestam os distintos momentos evolutivos de seu processo de formação. Tais indicadores nos permitem avaliar o desenvolvimento de cada elemento, de sorte a não se evidenciar a análise em elementos (consideração dos elementos como soma de fatores), pois atentamos ao cuidado de considerar

suas interdependências.

Reiteramos que os indicadores de desenvolvimento do jogo de papéis, destacados no Quadro 5, são “[...] simultaneamente, fases de desenvolvimento” (ELKONIN, 2009, p. 299). Tenderemos, assim, a constatar que o nível de jogo dos grupos de crianças de maior idade geralmente é mais elevado. Os níveis se referem à idade. Todavia, não são determinados unicamente por esse fator, pois é comum se perceber diferentes níveis de jogo em agrupamentos de crianças de uma mesma faixa etária.

Nessa compreensão, os níveis de desenvolvimento do jogo correspondentes aos períodos de oito meses a um ano e seis meses, de um ano e seis meses aos dois anos e seis meses, de dois anos e seis meses aos três anos incompletos, e a partir dos três anos de idade (detalhados no item 2.1), respectivamente, se harmonizam aos 1º, 2º, 3º e 4º níveis das categorias de análise específicas, ilustradas no Quadro 5.

Vale enfatizar que essas categorias retratam a **universalização**, ou seja, a forma condensada do ciclo evolutivo do jogo de papéis postado como principal referencial de análise de que nos utilizamos para, de maneira interdependente, posicionar a criança neste ou naquele nível de jogo segundo os indicadores de desenvolvimento das categorias de análise específicas.

Neste item, explicamos um pouco mais a metodologia e os procedimentos metodológicos, de maneira a aclarar a explicitação dos procedimentos adotados no processo de análise dos dados produzidos na FCDI e na FCDC. Em consequência, posicionamos os estágios evolutivos do jogo de papéis como principal referencial teórico de que nos servimos, para contemplar o objetivo (geral) da investigação, o qual foi o de “analisar e interpretar as interferências da intervenção pedagógica no jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar”. Nessa conformação, nas subpartes a seguir, descrevemos as nuances dos passos encadeados na elaboração e organização da FCDI, da FI e da FCDC.

### **3.3 Sistematização da fase de constatação diagnóstica inicial (FCDI)**

Nesta subparte, ilustramos a sistematização da fase precursora da investigação, ou seja, da FCDI. Descrevemos as seis sessões que geraram os dados, os quais possibilitaram a mensuração do nível de jogo, na fase inicial deste trabalho, tomando por referência as representações adquiridas pelas crianças, mediante suas experiências prévias; destaque-se:

advindas das relações latentes e organicamente articuladas aos objetos culturais (significados e significantes) e às ações e relações humanas efetivadas com e por meio desses objetos.

No jogo de papéis, os posicionamentos dessas relações se encontram subentendidos nos níveis dos indicadores de desenvolvimento das categorias de análise específicas (Caráter das ações, Utilização de objetos substitutos, adoção de um papel e Relação com os coetâneos) concebidas por Elkonin (2009), a partir do aprofundamento das ideias de Vygotsky (2008). Logo, acreditamos que a universalidade oportunizada pelos referenciais teóricos explicados no item 2.1 e retratada no Quadro 5, alicerça as categorias de análise específicas como suficientes para balizar o processo de análise empregado!

### 3.3.1 Realização das sessões da FCDI: mensura o nível de jogo dos participantes na fase inicial da investigação

Nesta subparte, detalhamos o processo por meio do qual mensuramos o nível de jogo apresentado pelas crianças na FCDI. Também apontamos a lógica e os elementos empregados na FI e FCDC. Na tendência adotada, apreciamos a metodologia e os procedimentos usados como fundamentais para o alcance do objetivo de “intervir e mensurar a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis (categorias de análise específicas), o nível de jogo praticado pela criança pré-escolar”.

Como tivemos por propósito comparar o nível de jogo constatado na fase inicial com o aferido no término da empiria, o nível de jogo segundo as categorias de análise específicas foi objeto de mensuração apenas na FCDI e na FCDC. Nas discussões das situações contidas na fase interventiva - FI, por acreditar que intervenções que elevam a complexidade do jogo contribuem igualmente para o avanço de seu nível, optamos por fazer uso dos graus de complexidade do brincar estabelecidos por Mikhailenko (1975 apud ELKONIN, 2009).

Ponderando que, para se conhecer a transversalidade conectiva do todo, não se faz necessário e nem é possível percorrer como uma listagem todas as suas inúmeras partes, elementos, momentos e relações (CARVALHO, 2007), a fim de apreender a lógica dialética implementada na FCDI enquanto totalidade, destacamos amostragens das quatro primeiras sessões<sup>49</sup> que compuseram a FCDI, à luz do mesmo referencial teórico e dos procedimentos

---

<sup>49</sup> Planejamos as quatro primeiras sessões da FCDI, a fim de avaliar o nível do jogo de papéis praticado pelas crianças, e, a quinta e a sexta sessões, para aferir o nível de movimento.

metodológicos adotados nas primeiras quatro sessões<sup>50</sup> da FCDC. Optamos por estruturar a pesquisa dessa forma, por crer que repercutiria em melhor organização, transparência e consistência das ações e dos resultados alcançados no trabalho de campo, na construção da redação e na elaboração do processo de análise.

Primeiramente, observamos as situações lúdicas manifestadas pelas crianças, de sorte a identificar as possibilidades que elas tinham de se relacionar adequadamente, diante da necessidade do compartilhamento de brinquedos. Ao longo da FCDC e da FCDC, o jogo de papéis foi mensurado através da análise do **movimento** gerado pelas situações de **oposição-contradição** dos temas/enredos/argumentos, episódios/tramas, turnos de ações e séries interativas com a dialética **singularidade-particularidade-universalização**, intervenculada às categorias de análise específicas, explicitadas no Quadro 5.

Em todas as fases da investigação, temas/enredos/argumentos se referem a unidades temáticas de conteúdos subtraídas das experiências prévias (das crianças) dramatizadas no jogo de papéis, das operações objetais e das relações e funções humanas realizadas por meio dos objetos culturais. Conforme concebe Teixeira (2012), episódio/trama dizem respeito a uma sequência/rodada de interações lúdicas guiadas pelo mesmo tema/enredo/argumento; sequência/rodada interativa correspondem a um conjunto de turnos de ações em que há interação dialógica e complementar de natureza lúdica entre todos os brincantes de determinado tema/enredo/argumento; por conseguinte, turno de ações equivale a cada segmento de dado episódio encadeado no jogo de papéis pela complementaridade de ações lúdicas, constituindo unidades de análise, a partir das quais se torna possível reconstituir toda a sequência interativa, em um movimento de síntese.

Para além da intervenção pedagógica no jogo de papéis como “objeto” da pesquisa, das sessões apresentadas pelo Quadro 6, planejamos as de número cinco e seis, com intenção de averiguar se um possível avanço no nível do jogo de papéis, de modo linear, implicaria o aspecto qualitativo do jogo de movimento. No entanto, não “[...] é missão nossa explicar a natureza dos jogos com regras, sua origem e sua conexão com o modo de vida e a atividade da criança. Seria necessário para isso proceder a uma grande pesquisa especial.” (ELKONIN, 2009, p. 356). Na perspectiva apontada, apresentamos as sessões que compuseram a FCDC.

---

<sup>50</sup> Planejamos as quatro primeiras sessões da FCDC, com a finalidade de avaliar o nível do jogo de papéis praticado pelas crianças, e a quinta e última sessões, para aferir o nível jogo de movimento.

Quadro 6 - Números, títulos e datas de realização das sessões da FCDI

Número da sessão	Título	Data de realização
1ª sessão	Combinando o brincar	14/07/2014
2ª sessão	Os motoristas de caminhão	16/07/2014
3ª sessão	A malabares e o brincar de casinha	28/07/2014
4ª sessão	As donas de casa, as cabeleireiras e os pilotos de Fórmula 1	30/07/2014
5ª sessão	O lobo e o avião pegador	04/08/2014
6ª sessão	Brincando de estafeta e de Rio Vermelho	11/08/2014

Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

### 1ª Sessão: Combinando o brincar

Nessa sessão, objetivamos expor o “Projeto Brincar<sup>51</sup>” às crianças, ou seja, não desenvolvemos ações voltadas à observação e constatação do nível do brincar infantil. Assim planejado, a professora-regular nos apresentou às vinte e duas crianças presentes, destacou o principal motivo de estarmos ali e se propôs colaborar para com o desenvolvimento da sessão que se evidenciava e com o de todas as outras que estavam por vir. Ao sermos apresentados, dissemos nosso nome, função profissional e pedimos para que cada criança também se apresentasse. Em sequência, cantamos diversas cantigas de roda e informamos que o motivo daquele momento se encontrava na proposta de desenvolver, naquele semestre, junto e com elas, o “Projeto Brincar”.

Como recurso motivacional, disponibilizamos diversos objetos representativos e neutros. Dos objetos representativos (brinquedos), são exemplos múltiplos tipos de bonecas; modelos de carrinhos esportivos, de passeio, de corrida; caminhão basculante, de bombeiro, de carga líquida; capacetes, revólveres, algemas e demais objetos de uso policial; utensílios domésticos, como xícaras, pratos, panelas, ferro de passar roupa, mesas, móveis etc.; cavalinhos de madeira; diversos animais de borracha, como leões, cavalos, aranhas, besouros, girafas, zebras etc. Vestuários adultos (sapatos, vestidos, bijuterias, batons etc.) também foram cedidos como objetos a serem explorados. Como exemplares de objetos neutros, citem-se caixas de papelão, blocos e cubos de madeira de tamanhos diversos, garrafas *pet*, tampas de garrafa, latas de alimento vazias de diferentes tamanhos e formatos etc., os quais, de acordo com a necessidade, seriam repostos ao longo do desenvolvimento do projeto. A intenção é que os objetos neutros sejam inseridos na brincadeira como material complementar dos objetos representativos “[...] e atuem como meio de execução de tal ato com os brinquedos temáticos fundamentais.” (ELKONIN, 2009, p. 226).

<sup>51</sup> Esta foi a denominação do experimento perante a escola, a professora-regular e os participantes da investigação.

Em seguida, enfatizamos a necessidade da preservação dos brinquedos, estabelecendo, junto com as crianças, as seguintes regras de manuseio: 1) os brinquedos não podem ser levados para casa; 2) quando duas ou mais crianças quiserem um brinquedo, caso não haja uma solução acertada entre as partes, este não deverá ser disputado sem a participação de pelo menos um dos professores; 3) os brinquedos devem ser preservados - cuidados; 4) ao terminar de brincar, cada criança deverá guardar os objetos por ela utilizados e auxiliar na reorganização da sala em que ocorreu o experimento.

Ao disponibilizar os brinquedos para serem explorados, percebemos a ansiedade gerada pela acirrada disputa para acumular o maior número de brinquedos (que eram novidade). Diante dessa situação, interviemos, dizendo:

Crianças, não combinamos que os brinquedos deveriam ser utilizados com cuidado? Se vocês os disputarem dessa forma, puxando de um lado e de outro, eles se quebrarão. Façamos o seguinte: brincar antes com o brinquedo aquele/a que primeiro o pegar. Depois, o brinquedo deverá ser passado ao/a coleguinha, para que ele/a também possa brincar um pouquinho. Está bem assim?

Quando as crianças começam a competir para acumular cada vez mais objetos, temos a impressão de que elas estão substituindo alguns objetos por outros. Mas isso é apenas na aparência. Nesses casos, não há a substituição de um objeto por outro:

Por exemplo, uma criança coloca sobre a almofada todos os objetos que encontra: um carretel, um telefone, um pino, uma peça de quebra-cabeça, uma bola etc. Em princípio, a ação de deitar era dedicada a uma boneca e a figuras de animais de borracha. Não há nenhum fundamento para pensar que, ao deitar o carretel, a criança substitui a boneca por ele. As relações de semelhança e de diferença entre a boneca e o carretel ainda não existem na mente da criança. Esta não “deita pra dormir”, em absoluto; coloca simplesmente esses objetos sobre a almofada, o mesmo que fez com outros objetos, realizando de passagem um trabalho com a almofada, sobre a qual coloca os objetos, e não um trabalho com eles. (ELKONIN, 2009, p.222-223).

Em razão dos sucessivos conflitos causados pelas tentativas de acúmulo de brinquedos, ao longo daquela sessão, foram muitas as crianças que recorreram à nossa interferência, mas, apesar disso, o brincar fluiu.

## **2ª Sessão:** Os motoristas de caminhão

Iniciamos essa sessão com o pedido para que as crianças posicionassem as cadeiras em círculo. Em sequência, cantamos duas cantigas de roda, realizamos a chamada, retomamos os combinados feitos na sessão anterior e disponibilizamos os brinquedos.

Tivemos por intenção iniciar o diagnóstico do nível de jogo apresentado pelas crianças, na fase inicial da investigação. Primeiramente, observamos se as atitudes lúdicas das crianças eram regidas pelo caráter das ações ou pela adoção de papéis. Em outras palavras, se elas estavam desenvolvendo o suficiente para desenvolver o brincar de caráter histriônico, ou seja, aquele em que elas reconstituem as ações do papel que assumem de maneira intervinculada à temática que mobiliza o episódio lúdico em que brincam.

Em cada sessão, por meio de critério aleatório de escolha, procedemos aos atos da observação e do registro do nível do brincar do maior número de crianças possível. Atentos às ocorrências emergidas, observamos e, sempre que se fez necessário, as questionamos para identificar, segundo os indicadores de desenvolvimento de cada uma das categorias de análise específicas, o nível predominante do jogo de papéis.

Para situar o leitor sobre os procedimentos e referenciais de análise usados, descrevemos um dos vários episódios que se postaram como referenciais da lógica dialética adotada para a consideração interdependente do nível de jogo, percebido na especificidade de cada categoria de análise.

Nesse exemplo, LEM estava brincando de motorista com um trator de pá carregadeira e um caminhãozinho basculante, quando cuidadosamente se aproximou de nós, perguntando: “Professor, posso levar estes brinquedos pra casa?” Questionamos: “Por que você quer levar esses brinquedos?” A criança respondeu: “É que aqui não tem terra, eu gostaria de brincar com terra.” Para substituir o elemento terra, sugerimos a possibilidade de ela usar outro material. Atendendo à nossa sugestão, LEM pegou vários objetos pequenos com a pá do trator e depositou na caçamba do caminhãozinho. Em sequência, disse para outras crianças que também estavam brincando com carrinhos: “Olhem o meu caminhão com a caçamba cheia de terra!” – e continuou a brincar, executando manobras e produzindo sons vocais em imitação do ronco do motor de um caminhão.

“Um objeto substitui-se pela primeira vez por outro quando há necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado.” A menção de estados imaginários (a caçamba do caminhão está vazia), de utilização de objetos (substitutos do elemento terra), “[...] não é outra coisa senão o primeiro indício de criação de uma situação lúdica.” (ELKONIN, 2009, p. 224). No entanto, “[...] mesmo que essas ações tenham se tornado lúdicas pela forma de realização, ainda não eram histriônicas” (ELKONIN, 2009, p. 257); pois a criança não se declarou o motorista do caminhão com o qual brincava.

“Assim ocorrem, pois, os começos da ação lúdica. A sua evolução ulterior depende de que apareça e se desenvolva o papel que assumiria a criança, ao executar tal e tal ação.” (ELKONIN, 2009, p. 226). Nessa consideração, por apresentar ações repetitivas com conteúdo definido, mas ainda de caráter exclusivamente objetal, essa criança foi situada no 2º nível da categoria **Caráter das ações**. Por fazer uso de objetos substitutos em ações imaginárias habituais e denominá-los de acordo com a função, foi classificada na categoria **Utilização de objetos substitutos**, no 3º nível. Por não ter atribuído nome ao papel que assumiu (motorista de caminhão), foi conceituada na categoria **Adoção de um papel**, no 2º nível. Na categoria **Relação com os coetâneos**, foi posicionada no 2º nível, em razão de interações casuais, não lúdicas e tão menos referidas à tipicidade das ações dos personagens genéricos envolvidos.

### **3ª Sessão:** A malabares e o brincar de casinha

Nessa sessão, algumas crianças apresentaram avanço no nível de jogo. Tal fato ocorreu em razão da geração de circunstâncias que resgataram situações lúdicas de outrora. Contudo, em relação à sessão anterior, as crianças expressaram ações que as situaram nos mesmos níveis dos indicadores de desenvolvimento das categorias de análise.

Dos episódios observados, destacamos o manifestado por LLF, que, de posse de alguns insetos de borracha (aranha, formiga e besouro) como substitutos de claves<sup>52</sup>, em turnos de ações repetitivos, os jogava para cima e os pegava antes de atingirem o solo, executando evidentes ações de malabares e chamando nossa atenção. Quando a indagamos sobre o que estava fazendo, respondeu: “Estou brincando de palhaço!” Em realidade, ela brincava de malabarista. Contudo, caracterizamos suas ações como histriônicas, pois sabia da existência dos malabares, na realidade objetiva, e como são suas ações; apenas não tinha conhecimento do termo social empregado para fazer a adequada referência a esse personagem. Apesar do equívoco, demonstrou, por meio de turnos de ações que compuseram algumas séries interativas, conhecer e saber executar as ações respectivas e, de algum modo, vincular as ações ao tema gerador (circo), pois esse é o espaço social no qual atuam tanto o malabarista como o palhaço.

LLF definiu o **Caráter das ações**, convergindo-o a um papel específico (malabarista).

---

<sup>52</sup> Clave é um instrumento no formato de pino de boliche, com medidas específicas e de uso exclusivo de malabaristas.

Ao analisar o conteúdo dessas ações, concluímos que os turnos de ações seguiram a lógica da vida real, vinculando-se, embora não explicitamente, ao tema gerador (circo), o que a situou no 3º nível. Em relação à categoria **Utilização de objetos substitutos**, por fazer uso dos insetos de borracha como objetos substitutos e denominá-los de acordo com as funções às quais foram destinados, foi posicionada no 3º nível. Por ter atribuído nome às ações realizadas, mesmo se equivocando quanto à adequação da nomenclatura, constatamos que identificou e definiu o papel respectivo, também se posicionando no 3º nível dos indicadores de desenvolvimento da categoria **Adoção de um papel**. Por último, pelo fato de as ações terem surgido casualmente e ela ter solicitado nossa atenção, compondo algumas séries de ações interativas<sup>53</sup>, percebe-se que os turnos de ações surgiram casualmente com comunicação e a partir do papel assumido. Nessa perspectiva, em razão de as ações ocorrerem em turnos repetitivos, compondo poucas séries interativas e não explicitamente vinculadas ao tema gerador, concluímos que essa criança se enquadrou igualmente no 3º nível do jogo na categoria **Relação com coetâneos**.

Paralelamente a essa situação, MAM, APF, DSF e MVF, em muitos momentos, foram flagradas em turnos de ações complementares, os quais, mesmo surgidos casualmente, se mostraram histriônicos e em sintonia com os papéis assumidos. Em um dos episódios em que brincavam do tema casinha, percebemos que cada qual assumiu um papel (mamãe, papai, filhinha etc.) necessário para compor o enredo. Vale dizer que os papéis assumidos foram contemplados com operações objetais e ações respectivas que compuseram tímidas séries interativas. “O típico desta etapa dos jogos é que lhes falta ainda essa continuidade lógica que se registra na vida, assim como o fato de que também podem repetir-se várias vezes.” (ELKONIN, 2009, p. 229). Essas situações mantiveram a constatação obtida na sessão prévia, ou seja, reiteraram o 3º nível dos indicadores de desenvolvimento, nas quatro categorias de análise específicas.

#### **4ª Sessão:** As donas de casa, as cabeleireiras e os pilotos de Fórmula 1

DSF, EEF e LLF permaneceram próximas umas das outras, durante a maior parte do tempo dessa sessão. De maneira interativa, complementar e histriônica, brincaram de casinha e de cabeleireira. Cada qual assumiu um papel (mamãe, filhinha, titia, cabeleireira, cliente

---

<sup>53</sup> Como nas peças teatrais e nos circos, o processo interativo dos artistas acontece com o público, que desfruta e valoriza os espetáculos através de aplausos.

etc.) e desenvolveu turnos de ações características; utilizou objetos substitutos, denominando-os de acordo com a função social; atribuiu o nome respectivo ao papel assumido; e, apesar de as relações terem surgido casualmente, ocorreram articuladas a ações lúdicas concatenadas a verbalizações complementares referidas à trama em curso. Tais níveis de ações confirmaram o posicionamento dessas crianças no 3º nível dos indicadores de desenvolvimento das quatro categorias de análise específicas.

LEM e MAM brincavam com carrinhos de Fórmula 1, conduzindo-os por uma pista imaginária que se prolongava por toda a extensão da sala. Quando questionados sobre o conteúdo (tema) da brincadeira, o primeiro respondeu: “Estou brincando de Fórmula 1!” Em seguida, perguntamos: “Quem é você?”. Respondeu: “Sou o Felipe Massa!” De início, o segundo disse ser ele mesmo. Depois de esclarecer que estávamos perguntando que piloto era ele, disse também ser o Felipe Massa. Todavia, quando dissemos que LEM já era o Felipe Massa, corrigiu a resposta, dizendo: “Sou o Rubens Barrichelo!”

“Esse denominar-se com o seu próprio nome é sintoma de que a criança, além de realizar verdadeiramente uma determinada ação, compreende ser **ela**, precisamente, quem a realiza.” (ELKONIN, 2009, p. 227, grifo do autor). Assim, podemos caracterizar o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica “[...] como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é ‘o papel em ação’.” (ELKONIN, 2009, 230).

Levando em conta o aspecto constitutivo do jogo de papéis, uma condição é que a criança assuma um papel em seu brincar:

Sem isso não se pode jogar. Assim que aparece o papel, aparece o jogo. Não é obrigatório ser adulto no jogo, porquanto se pode assumir o papel de outra criança (conhecem-se jogos em que as crianças assumem os papéis de animais). Não é forçoso que no jogo se crie uma situação lúdica especial com transferência do significado de uns objetos para outros. O jogo é possível, mantendo-se a realidade total dos objetos, ações e situação geral (por exemplo, ao assumir os papéis de companheiros, as crianças podem dispor-se a dar um passeio de verdade, colocar um casaco, levar um brinquedo etc.; podem brincar de jardim-de-infância, desenhar, resolver problemas, ler etc.), mas ainda fazendo tudo isso assumem forçosamente um papel. (ELKONIN, 2009, p. 285).

Nesse entender, observamos que LEM e MAM mantiveram ações histriônicas concatenadas ao papel específico de piloto de Fórmula 1; usaram objetos substitutos em situações imaginárias acordadas à função desempenhada; e atribuíram o nome aos papéis

assumidos. Mas a comunicação verbal não se amparou na complementaridade das ações que realizavam. Em razão dessas características, essas crianças foram posicionadas no 3º nível dos indicadores de desenvolvimento das quatro categorias de análise específicas.

### **5ª Sessão:** O lobo e o avião pegador

Essa sessão teve por objetivo averiguar se o avanço no jogo de papéis poderia implicar o aspecto qualitativo do jogo de movimento. Nessa intenção, planejamos e desenvolvemos duas atividades, na quadra poliesportiva da escola.

Na primeira atividade (“Eu vou passear na floresta”), uma criança é nomeada como lobo e todas as outras como Chapeuzinhos Vermelhos. Há a casa do lobo e a casa das Chapeuzinhos, cada qual localizada em um dos extremos da quadra. Ao se dar início à atividade, todas as Chapeuzinhos partem de mãos dadas em direção à casa do lobo, cantando: “Eu vou passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem”. Ao término desse refrão, todas as Chapeuzinhos param e perguntam: “Está pronto, senhor Lobo?” Ao perceber que ainda se encontram longe e que ainda não lhe é possível capturá-las, responde o lobo: “Não, estou assistindo televisão, tomando café ou brincando de *play-station* etc.”. Essa ação é repetida, até que o lobo perceba as Chapeuzinhos a uma distância possível de serem capturadas, quando ele responde: “Estou!” – e sai em perseguição às Chapeuzinhos. As Chapeuzinhos capturadas, antes de se refugiarem na casa respectiva, são transformadas em lobos. Perante o combinado na sessão, seriam campeãs as duas últimas crianças que, após a execução de várias séries, se mantivessem como Chapeuzinhos.

Na segunda atividade, chamada de “avião pegador”, uma criança é escolhida como avião pegador e todas as outras passam a brincar como fugitivas. O objetivo da brincadeira é o avião pegador capturar as fugitivas. Ao perseguir as fugitivas, a criança que representa o avião pegador corre com os braços estendidos para os lados do corpo, representando as asas de um avião. A fugitiva (criança) tocada pelo avião pegador deverá substituí-lo nesse papel; depois de diversas séries, são campeãs todas aquelas que, ao longo do desenvolvimento da brincadeira, não forem transformadas em avião pegador.

Na primeira brincadeira, notamos que, das dezoito crianças presentes, apenas quatro priorizaram o resultado. Quatorze focaram o processo, deixando-se capturar para se tornarem lobos. Por outro lado, na segunda brincadeira, as crianças concorreram para assumir o papel de destaque – avião pegador, sendo que dezesseis crianças valorizaram o quesito processual

da brincadeira, deixando-se capturar, para assumirem o papel de avião pegador. Apenas duas crianças entenderam e valorizaram o resultado (objetivo) da atividade, isto é, tentaram não ser capturadas pelo avião pegador.

#### **6ª Sessão:** Brincando de estafeta e de Rio Vermelho

Nessa sessão, desenvolvemos as atividades estafeta entre dois times dispostos em colunas paralelas e Rio Vermelho. Na primeira, as crianças são divididas em dois grupamentos posicionados em colunas, uma ao lado da outra. Da forma como a planejamos, são usados cones, corda comprida e coletes. Cada etapa é iniciada pela criança de cada grupamento que estiver na primeira posição de sua coluna, com uma bola nas mãos. Ao sinal, estas deverão passar zerinho pela corda<sup>54</sup>, contornar o cone posicionado à frente de seu time, retornar, entregar a bola à próxima criança de seu grupamento e se deslocar para o final da coluna respectiva. Somará um ponto, para a equipe respectiva, a primeira a cumprir essa tarefa e contar com o correto posicionamento (em coluna) de seu grupamento. Tornar-se-á campeão o time que, após a participação de todos os seus integrantes, somar a maior quantidade de pontos.

Na segunda atividade, intitulada “Rio Vermelho”, todas as crianças, com exceção de uma (pegador), devem se posicionar em fileira imediatamente após uma das linhas laterais do futsal. O pegador deve se posicionar no centro da quadra. Ao iniciar a brincadeira, as crianças dizem: “Queremos atravessar o Rio Vermelho!” A pegadora responde: “Só se for com uma cor!” As crianças perguntam: “Qual cor?” Na sequência, a pegadora diz a cor e aquelas que tiverem a citada cor, em algum de seus trajes, podem atravessar para o lado oposto, sem serem capturadas. Aquelas que não tiverem em suas vestes a cor revelada devem correr rapidamente, pois poderão ser capturadas. As que forem capturadas serão transformadas em pegadores. A primeira pegadora e todas as crianças que forem transformadas em pegadores atuarão juntas, a fim de capturar as demais. Serão campeãs as crianças que não forem transformadas em pegadoras.

Com exceção de MAM, DSF e EEF, percebemos que as demais crianças apresentaram atitudes desconexas com o propósito de ambas as atividades. Não priorizaram os objetivos da primeira e tão menos da segunda atividade. Em outras palavras, executaram ações que demonstraram explícita valorização do processo e desarticulação com os objetivos vinculados

---

<sup>54</sup> Nessa atividade, a criança deverá transpor a corda em movimento, tentando evitar que a mesma a toque.

à perseguição de resultados.

Da forma como o experimento foi estruturado, a FCDI e a FCDC cumprem a função de descrever, analisar e mensurar, de modo prévio e depois da FI, respectivamente, a **singularidade** do nível real do jogo de papéis, tomando por referência os indicadores de desenvolvimento das categorias de análise específicas.

Como há pouco enunciado, os relatórios atinentes à FI<sup>55</sup> sobrevêm estruturados com base nos elementos integrantes do brincar infantil e nas ligações entre eles, de sorte a analisarmos os episódios segundo três graus de complexidade, mais bem explicados no item 3.4.1. Nessa ótica, examinamos o **movimento** dialético gerado pelas situações de **oposição-contradição** e o progresso do nível de jogo provocado pela **particularidade** da intervenção pedagógica nessa forma de atividade; sem, contudo, cumprir a finalidade de detalhar e mensurar o nível de jogo praticado pelas crianças, segundo os quatro níveis listados como indicadores de desenvolvimento lúdico de cada categoria específica.

Julgamos importante ressaltar que as transcrições das situações lúdicas ilustradas nas três fases estruturantes da investigação se configuram como amostragens do processo geral que delineou as intervenções e a tendência de análise adotada. Apesar de focar a descrição pontual de alguns episódios do brincar de algumas crianças, a ênfase não se dirige aos processos individuais, mas à lógica adotada na percepção do avanço do nível do jogo de papéis praticado em regime de parceria e suas implicações para a humanização do coletivo envolvido.

Para o adulto, por já ter-se apropriado da capacidade de abstração necessária, o entendimento dos elementos que compõem o jogo de papéis se dirige na contramão da rota do desenvolvimento infantil, isto é, principia do tema composto por personagens genéricos estabelecidos histórica e culturalmente pelo sistema de relações sociais. Tal sistema é subordinado aos modos de produção que definem as relações e atividades sociais e de trabalho inerentes às respectivas funções, papéis sociais e ações humanas realizadas com os objetos culturais.

Todavia, o desenvolvimento infantil se encaminha no sentido inverso, ou seja, das ações sensoriais de caráter exclusivamente objetivos para as perceptivo-representativas. Assim, as análises do jogo de papéis, neste trabalho, derivam da tese metodológica de Marx, “[...] segundo a qual as manifestações de um nível superior de desenvolvimento de um fenômeno

---

<sup>55</sup> A descrição integral das sessões que compuseram a FCDC se encontra disponível no Apêndice B.

em seus níveis inferiores só poderão compreender-se se esse nível superior já for conhecido.” (ELKONIN, 2009, p. 24).

Com base no referencial teórico que sustenta essa concepção, podemos deduzir que há dois planos de motivações no jogo das crianças pré-escolares de três e quatro anos de idade.

Um deles é o impulso direto para atuar com os brinquedos colocados à disposição da criança; o outro, o fundo que parece se formar para as ações realizadas com os objetos e que consiste no papel concreto assumido pela criança, papel que dá sentido às ações executadas com os objetos. (ELKONIN, 2009, p. 250-251).

Ao envolver mais de uma criança, para além do operar dos objetos, o jogo de papéis também engendra relações sociais subordinadas às regras de comportamento socialmente estabelecidas e previamente internalizadas por aqueles que brincam. Entre duas crianças, o brincar “[...] pode alcançar um alto grau de desenvolvimento e num grupo mais numeroso encontrar-se em nível inferior.” (ELKONIN, 2009, p. 235). O que promove o nível de jogo é o aspecto qualitativo das séries interativas de caráter lúdico, as quais concretizam o surgimento da consciência dos princípios das regras que conduzem o brincar e originam o jogo com regras.

Nesse entender e no fito de enriquecer o acervo de dados, como enunciado, a quinta e a sexta sessões contemplam episódios específicos relacionados à participação das crianças em jogos de movimento (jogos com regras). Alertamos que a análise aqui empreendida não se remete à aquisição e aprimoramento das habilidades motoras de locomoção, de manipulação ou de estabilização. Contudo, corresponde à verificação se, de modo linear, o avanço no nível do jogo de papéis implica qualitativamente o jogo de movimento. Em outras palavras, observamos se, com respeito à FCDCI, em razão de um possível progresso no nível de jogo de papéis na FCDC, as crianças passaram a compreender melhor e priorizar os objetivos que integram e conduzem determinado jogo de movimento.

Sabemos que as categorias e formas de consciência surgem umas das outras para totalidades cada vez mais amplas e inclusivas, até que se integralize o sistema de categorias dialéticas e noções e formas, como um todo, em qualquer investigação respaldada pelos princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural. Ao considerar que não se faz necessário e nem é possível apreender o todo, percorrendo como uma listagem a transversalidade conectiva e todas as suas inúmeras partes, elementos, momentos e relações, conferimos às amostragens a função de descrever a lógica que regula as conexões e interdependências da dialética (**movimento**) causada pelo esforço da percepção, da memória,

do pensamento e da imaginação da criança, na busca da apreensão, mediante a **particularidade** da intervenção pedagógica no jogo de papéis, do âmago dos elementos que compõem o sistema de relações sociais em sua concretude.

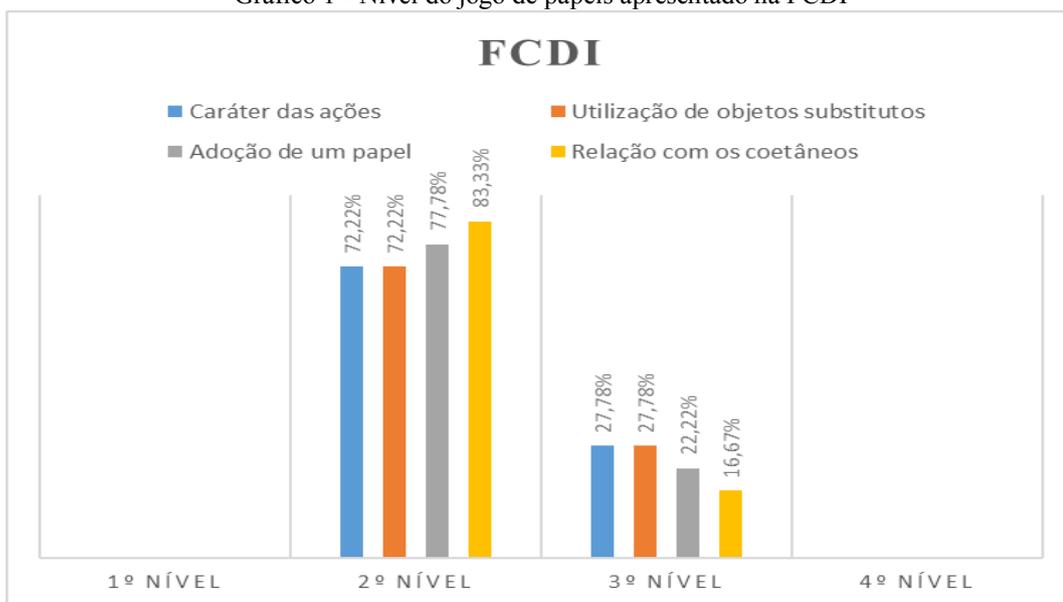
Conforme já anunciado, malgrado as categorias de análise específicas se encontrarem dispostas, cada qual com seus quatro indicadores dos níveis de desenvolvimento do jogo de papéis, nesta pesquisa, não empregamos o método que decompõe as totalidades psicológicas complexas em elementos. Com efeito, em função de as interdependências e intervinculações dessas categorias exigirem a consideração do psiquismo infantil como um todo único – orgânico, fizemos uso do método que desmembra o todo em unidades, subentendendo “[...] por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VYGOTSKY, 2001, p. 8).

A fim de compor as amostragens dessa fase da investigação, o brincar dos protagonistas das situações pontuadas nos relatórios da FCDI teve os episódios e os concernentes turnos de ações e séries interativas mensurados, a partir da consideração da **singularidade** do nível de jogo praticado pelas crianças, tomando como eixo de generalização a **universalização** dos dados, respaldada pelos princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural, latentes nas categorias de análise específicas e seus respectivos indicadores de desenvolvimento. Essa fase contou com seis sessões, sendo que a 1ª teve por principal finalidade apresentar às crianças o “Projeto Brincar” e as concernentes regras de utilização dos brinquedos. As sessões 2ª, 3ª e 4ª, por sua vez, foram especialmente planejadas para propiciar a análise diagnóstica do jogo de papéis, enquanto a 5ª e a 6ª, para avaliar se, de modo imediato, um possível progresso no jogo de papéis poderia implicar qualitativamente o avanço do jogo de movimento.

Em razão dos motivos mais bem explicados na Parte 1, os dados quantitativos utilizados nas análises que compuseram os gráficos advieram da participação de dezoito, das vinte crianças inicialmente selecionadas, as quais, no início do experimento, se encontravam com idade de três anos e dez meses e quatro anos e dois meses, em destaque: APF, BYF, CNM, DSF, EEF, FMM, JVM, LEM, LRM, MAM, MCF, MEF, NDM, NSM, OLM, RSF, VPF e YVF.

Assim delineada a investigação, expomos os resultados do nível do jogo de papéis e do jogo de movimento obtidos no ponto de partida do experimento, respectivamente, em destaque nos Gráficos 1 e 2.

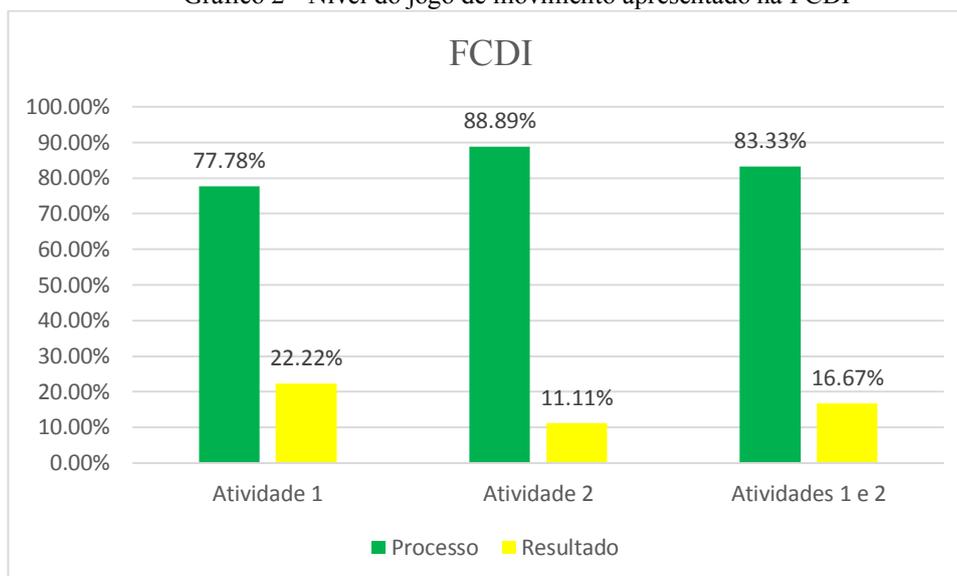
Gráfico 1 - Nível do jogo de papéis apresentado na FCDI



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

Dos resultados obtidos, percebemos um baixo nível no brincar das crianças em relação à idade, já que, em todas as categorias de análise específicas, o maior número de crianças teve o jogo posicionado no 2º nível. Como demonstra o gráfico acima, na categoria **Caráter das ações**, treze crianças (72,22%) se estabilizaram no 2º nível e cinco (27,78%), no 3º. Na categoria **Utilização de objetos substitutos**, de igual modo, treze crianças (72,22%) se firmaram no 2º nível e cinco (27,78%), no 3º. Já na categoria **Adoção de um papel**, quatorze crianças (77,78%) tiveram o brincar posicionado no 2º nível e quatro (22,22%), no 3º. Por sua vez, na categoria **Relação com os coetâneos**, quinze delas (83,33) se fixaram no 2º nível e apenas três (16,67%), no 3º.

Gráfico 2 - Nível do jogo de movimento apresentado na FCDCI



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

No que concerne ao jogo de movimento, na 5ª sessão, desenvolvemos as atividades “Eu vou passear na floresta” e “Avião pegador”. Na primeira atividade, das dezoito crianças, quatorze (77,78%) valorizaram o processo e quatro (22,22%), o resultado. Na segunda, apenas duas crianças (11,11%) perseguiram o resultado e dezesseis (88,89%) atuaram de forma a priorizar o processo. Por seu turno, na 6ª sessão, aplicamos as atividades “Estafeta entre dois times dispostos em colunas paralelas” e a cognominada “Avião pegador”. Em ambas as atividades, apenas MAM, DSF e EEF (16,67%) privilegiaram o resultado, ou seja, quinze (83,33%) valorizaram o processo.

Uma vez descritos os passos e as amostragens que estruturaram a pesquisa, em sua fase inicial, e, esclarecidos os elementos e procedimentos utilizados na FI e na FCDC, informamos que a discussão e o exame dos dados produzidos na FCDCI serão mais bem examinados na Parte 4, denominada “A análise”. No item imediato, pormenorizamos o processo de sistematização da fase de intervenção.

### 3.4 Sistematização da fase de intervenção (FI)

O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança. (ELKONIN, 2009, p. 233).

Em harmonia com ambos os sentidos acima citados, esta subparte esmiúça a organização dos passos metodológicos empregados no processo interventivo, o qual teve por propósito submeter as crianças à **particularidade** da intervenção pedagógica no jogo de papéis, com vistas a promover o avanço qualitativo do brincar infantil e, por consequência, o desenvolvimento psíquico das crianças participantes. Consideramos essa discussão fundamental para evidenciar a consistência do trabalho, pois, sem a mesma, seria muito dificultoso descrever com clareza a preparação das condições para atender ao objetivo de “intervir e mensurar a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança em idade pré-escolar”.

Como anunciado na Parte 1, cada sessão foi composta por três momentos de intervenção, um nomeado como de intervenção indireta e dois como de intervenções diretas. Elaboramos esses momentos interventivos, com a intenção de articulá-los ao papel que a brincadeira desempenha na promoção do psiquismo da criança em idade pré-escolar.

Levamos em conta que a conjuntura dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento mental da criança dessa idade é regulada pelo controle que ela exerce, por meio da brincadeira, em sua relação precípua com a realidade objetiva. Nessa ótica, o jogo de papéis

[...] possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção, sem os modelos de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. Ao examinar esse desenvolvimento, têm-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais (com a xícara, com a colher etc.) quanto das lúdicas (com brinquedos que, nas primeiras fases de desenvolvimento, se manifestam tal qual os objetos). (ELKONIN, 2009, p. 216).

Por conseguinte, para efetivar intervenções pedagógicas adequadas, no jogo de papéis, houve a necessidade de garantir as leis de desenvolvimento da própria brincadeira, pois, se assim não ocorresse, em acordo com o explicado na Parte 2, em vez do controle, haveria o risco de paralisarmos o brincar infantil (LEONTIEV, 2012a).

Por consequência e fazendo referência a Saviani (2013b, p. 13), pensamos que o ensino “[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro

lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.”.

Em se tratando da intervenção pedagógica no jogo de papéis, nós nos preocupamos em preservar o conteúdo e a sequência das ações do brincar subjetivados por aquele que brinca. “A criança só atua por sua conta com os objetos usados na atividade conjunta com o adulto, e só da maneira como foram utilizados antes.” (ELKONIN, 2009, p. 221-222).

Para reafirmar essa tese, citamos um exemplo extraído dos experimentos de Frádkina (1946). Nesse exemplo, as crianças brincavam de vacinação contra varíola, agindo como os vacinadores adultos agem, na vida real. Elas esfregavam a pele do braço dos colegas que desempenhavam o papel de paciente com álcool imaginário e, em seguida, faziam um pequeno arranhão e friccionavam a vacina. O pesquisador interveio, indagando: “Vocês gostariam que eu lhes desse álcool de verdade?” O oferecimento foi recebido com euforia, pois é muito mais divertido usar álcool real do que o imaginário. Em seguida, disse o pesquisador: “Vocês continuem vacinando, enquanto eu vou buscar o álcool; vacinem primeiro, depois vocês poderão esfregar com o álcool de verdade.” Por transgredir as regras da brincadeira, a sugestão foi imediatamente rejeitada. Obviamente, seria muito mais interessante para as crianças utilizar o álcool de verdade. No entanto, o mesmo não poderia ser esfregado no braço após a vacinação. Isso alteraria e desviaria a ação lúdica da ação real, a qual consiste em primeiramente esfregar o álcool na pele e, como próximo passo, fazer o pequeno arranhão. “Nunca se faz o contrário – assim sendo, é melhor ficar com o álcool imaginário; então, a própria ação estará inteiramente de acordo com a situação imaginária real.” (LEONTIEV, 2012a, p. 126).

Em relação a essa questão, é pertinente frisar:

Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel, em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à ação real. (LEONTIEV, 2012a, p. 126).

Tendo em vista essa peculiaridade, ao brincar do tema casinha e acolher o personagem genérico pai, a criança tenderá a reproduzir o padrão comportamental das ações que ela internalizou, referente a esse papel. Se o único modelo comportamental que ela conhece é o apresentado por seu pai, tenderá a reproduzi-lo em seu brincar. Se seu pai se enquadrar no estereótipo tradicional, o qual assume a função de provedor e se exime das tarefas domésticas

e, se for agressivo com sua mãe, com seus irmãos ou mesmo com ela, certamente imitará esse comportamento em seu brincar. Por sua vez, se o professor intervier no brincar, durante o transcurso dessa atividade, dizendo ou demonstrando que o papai não pode agir dessa maneira, que, diferentemente da natureza dessas ações, ele deve ajudar nas tarefas domésticas e ser carinhoso, compreensivo, atencioso e solícito, dentre outras qualidades, na ótica dessa criança, ele (o professor) estará transgredindo a lei da brincadeira, ou seja, o conteúdo e a sequência das ações desse personagem, tal qual ela acredita que sucede na vida real, incorrendo no risco de paralisar ou mesmo de aniquilar a brincadeira.

Com base nesse entendimento, concluímos que a forma mais adequada de intervir, enriquecendo o conteúdo e a sequência das ações subjetivadas por aquele que brinca, é, antes e/ou após o brincar, dialeticamente oportunizar situações de ensino e de aprendizagem à criança, com vistas a possibilitar a ampliação de suas representações, a respeito da maneira de ser e de agir dos personagens genéricos que compõem o enredo no brincar, dos diversos modelos comportamentais desses personagens e dos modos como operam os objetos, realizam suas atividades e se relacionam com e por meio desses objetos.

Entre os três momentos de intervenção elaborados, o que especificamente planejamos para propiciar a ampliação e o enriquecimento das representações infantis sobre os personagens genéricos e suas atividades no sistema de relações sociais, foram as rodas de conversa, processo que pode ser assim justificado:

A criança se comunica com os adultos usando palavras com sentido. Entre as numerosas conexões sincréticas estabelecidas com as palavras, essas agrupações de objetos, sincréticas e desorganizadas, em grande parte são também o reflexo de relações objetivas, na medida em que essas relações objetivas coincidem com os vínculos criados pelas impressões e percepções da criança. (VYGOTSKY, 1994<sup>56</sup>, p. 76, tradução nossa).

Em regime de metacomunicação,<sup>57</sup> a roda de conversa se traduziu no 1º momento de intervenção (indireta), cumpriu a função de “[...] debater ou conversar para se chegar à verdade descobrindo e superando a contraditoriedade presente no raciocínio do interlocutor”

---

<sup>56</sup> “*El niño se comunica con los adultos usando palabras con sentido. Entre las numerosas conexiones sincréticas establecidas con las palabras, estas agrupaciones de objetos sincréticas y desorganizadas, son también en gran parte el reflejo de relaciones objetivas, en la medida que esas relaciones objetivas coinciden con los vínculos creados por las impresiones y percepciones del niño.*”

<sup>57</sup> Segundo o **Dicionário Informal Online** (2017), toda comunicação tem um aspecto de **conteúdo** e um de **forma**, sendo que o segundo classifica o primeiro. O primeiro transmite os **dados** da comunicação, enquanto o segundo indica como essa comunicação deve ser entendida. **Metacomunicação** é a informação sobre a informação. Define a relação entre os seres comunicantes.

(MARTINS, 2015, p. 18), ou seja, desencadeou a **dialética** presente no **movimento** causado pelas situações de **oposição-contradição** das atividades humanas presentes no mundo objetivo, do plano da subjetividade **singular** de cada criança com as socializadas, no âmbito daquele coletivo.

As subjetivações compartilhadas nas rodas de conversa derivam das vivências de outrora das crianças, experienciadas nas **particularidades** de contextos sociais, para além do espaço escolar. Também podem e devem decorrer do planejamento do professor, relacionado à exibição de filmes, programas televisivos diversos e visitas a museus, zoológicos, cinemas, teatros, *shoppings* etc. Na tendência apontada por Elkonin (2009), tais recursos deverão estar sempre sob o crivo da intencionalidade docente, com vistas a centrar a atenção das crianças para o cerne que motiva o jogo de papéis. Em outras palavras, para as atividades e relações humanas realizadas através da operação dos instrumentos culturais:

Assim, chegamos à conclusão de que o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais. [...]. No homem, é o jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais. (ELKONIN, 2009, p. 18-19).

Ora, o momento das rodas de conversa se conformou no espaço planejado para argumentar, debater e ampliar na direção da apropriação crítica da realidade objetiva, o enriquecimento das representações pessoais (**singulares**) relativo às formas e meios mediante os quais os personagens genéricos operam os objetos culturais, se relacionam e realizam as funções humanas com e por meio desses objetos, em acordo com as posições que ocupam no sistema de relações sociais.

Pelo compartilhamento das experiências pessoais e pontos de vista entre todos (professora-regular, professor-pesquisador e crianças), elegemos os temas, ao passo que as experiências pessoais relativas aos modelos comportamentais de cada personagem genérico envolvido foram argumentadas, debatidas e demonstradas, no sentido de possibilitar o enriquecimento das representações individuais.

Julgamos importante esclarecer que, em qualquer sociedade humana, “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 1977, p. 37). Nesse sentido, o capitalismo, como modo de produção predominante no Brasil e no mundo, permeia e influencia o sistema social como um todo, estendendo suas características para

todas as esferas e instâncias sociais, de maneira a intervincular a escala de pautas de comportamento e o código dos princípios ético-morais que regulam as relações estabelecidas pelo indivíduo com pessoas da sua e das outras classes sociais.

A partir dessa compreensão, nos momentos das rodas de conversa, tencionamos valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito às características, possibilidades e diferenças do outro, em situações de **oposição-contradição** com os disseminados pelos modos de produção capitalista, de que se fazem exemplos o preconceito, a discriminação, a exacerbação da competição, o individualismo e a ênfase no resultado em detrimento do processo, entre outros. Tais intervenções aconteceram durante a socialização das representações pessoais sobre os modelos comportamentais dos personagens genéricos inerentes aos temas/enredos/argumentos tratados nas rodas de conversa e nas retomadas contextuais do jogo de papéis, praticado no primeiro, segundo e/ou terceiro momentos de intervenção das sessões prévias à emergência do momento de cada nova roda de conversa.

Para ilustrar melhor a dialética implícita no processo de intervenção (indireta) desenvolvido por este trabalho, descrevemos o seguinte exemplo: imaginemos que, no momento da roda de conversa de determinada aula, o professor pré-escolar proponha o tema brincar de casinha. A ação seguinte deverá se dirigir à definição e estabelecimento dos personagens que constituem esse enredo. Nesse possível cenário, com certeza, as crianças apresentarão os seguintes personagens genéricos: o papai, a mamãe, a titia, o vovô, a vovó, o filhinho, a filhinha, o animalzinho de estimação etc. Diante dessas informações e por meio da troca de pontos de vista com as crianças, cabe ao professor conduzir o grupo a compartilhar e refletir criticamente sobre as representações subjetivas (experiências pessoais) ligadas aos modos de ser e de agir desses personagens, na vida real.

Complementando esse exemplo, no âmbito do sistema social, há diversos modelos de família e, por conseguinte, diversas linhas de comportamento dos personagens que os constituem. Há, por exemplo, pais amorosos, atenciosos, respeitosos e isentos de vícios, que realizam ou auxiliam o cumprimento da conjuntura das tarefas domésticas, os quais se traduzem na maior parte de suas atitudes, modelos ideais de valores e de condutas humanas. Em contrapartida, há outros que denotam, em suas atitudes, valores de natureza antagônica a estes. Por meio do movimento dialético implícito nesse processo, progressivamente, a criança passa a perceber que, para além do/os que ela até então conhece, há modelo/os outro/os do personagem genérico “pai”.

Como exposto, o **movimento das oposições-contradições**, no compartilhamento das

experiências e pontos de vista pessoais, foi dialogicamente conduzido, debatido e enriquecido por todos os protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem (crianças, professora-regular e professor-pesquisador). Mediante esse processo, intencionamos ocasionar a transcendência espontânea para os momentos do brincar livre, quando esperávamos que as crianças reproduzissem o conteúdo e a sequência de ações dos diversos modelos de comportamento vistos e, dos personagens genéricos que integram determinado tema e fazem parte do sistema de relações sociais.

O 2º momento de intervenção (direta) se identificou na ulterior preparação conjunta (crianças, professora-regular e pesquisador) dos espaços e dos materiais. Auxiliamos as crianças, de acordo com as representações que acreditávamos que elas já haviam adquirido. A partir de nossas sugestões e exemplos práticos, as crianças organizaram os espaços e materiais, em consonância com os temas dos episódios emergidos. Isso, sem negar

[...] que a criança possa descobrir as funções de objetos soltos, ao cumprir por sua própria conta tarefas que exigem o emprego de instrumentos, consideramos não ser essa, no entanto, a forma fundamental. A forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 2009, p. 217).

O 3º momento, também de intervenção direta, se imbrica e complementa o segundo. Sempre acordado ao tema, caracteriza-se pela diretividade da intervenção pedagógica do professor, com vistas a enriquecer e complexificar essa forma de atividade, por sugestões e demonstrações práticas oportunas e adequadas, ligadas à inclusão nas tramas manifestadas, de objetos substitutos e de personagens genéricos centrais e complementares.

Urge informar que, ao propor essas inclusões, atentamos ao cuidado de não incorrer no risco de paralisar ou mesmo aniquilar o brincar infantil, de maneira a priorizar os conteúdos e sequências de ações já subjetivados pelas crianças, especificamente associados aos objetos e personagens caracterizadores de cada episódio temático.

Com o argumento de que a intervenção adulta pode afetar a espontaneidade e o caráter de atividade criadora do jogo de papéis, muitos teóricos se opõem às formas de intervenção semelhantes à aqui proposta. No entanto, há provas científicas suficientes para se afirmar que todas as transições evolutivas do jogo de papéis “[...] requerem a direção dos adultos, e cada uma delas requer modos especiais de direção. A ideia da espontaneidade do desenvolvimento

do jogo protagonizado pelas crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea.” (ELKONIN, 2009, p. 259).

Nesse entendimento, quando referido como coletivo, o jogo de papéis conferiu a atuação da criança em parceria com ao menos um de seus coetâneos. Após a adoção das estratégias descritas, garantimos as características fundamentais que atribuem o *status* de atividade criadora ao jogo de papéis, assegurando o elemento lúdico, por meio da concessão às crianças da ampla e plena liberdade para fazerem as escolhas das linhas comportamentais acolhidas para os personagens representados; do estabelecimento ou não de parcerias; da nomeação de temas outros para guiar o brincar; e, até mesmo, do direito a não querer brincar.

Com base em Boronat (1995), subdividimos essa fase da pesquisa nas três etapas destacadas no Quadro 7. Essa estratégia foi pensada, no intento de que a mesma viesse a colaborar para o progresso gradual da criança, das ações puramente objetais para as representativas, as quais, concatenadas e realizadas conforme os papéis assumidos, contribuiriam, ou não, para o seu progresso, da prática do jogo de papéis no plano individual para o coletivo (para aquele desenvolvido com um ou mais coetâneos), de sorte a produzir séries interativas cada vez mais complexas e diversificadas.

De maneira a contemplar o atendimento do aumento gradual das exigências, cada etapa cumpriu objetivos específicos, os quais se incorporaram de forma escalonada. Logo, é oportuno informar que não estipulamos um período exato para a passagem de uma etapa à outra. Essa transição foi efetivada com base no quase imperceptível avanço da **singularidade** da capacidade das crianças para praticar o nível de jogo que viesse ao encontro das exigências requeridas para cada etapa que estava por vir.

Quadro 7 - Etapas, objetivos e procedimentos da FI

Etapa	Objetivos	Procedimentos fundamentais a serem introduzidos em cada etapa
Primeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Propiciar o trânsito da ação com o objeto à ação lúdica;</li> <li>*Iniciar a formação de relações lúdicas entre coetâneos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Propor às crianças objetos neutros incorporados às ações com objetos representativos;</li> <li>*Mostrar-lhes a ação com o objeto substituto e denominá-lo; por ex.: “Este é um cavalo” (um cabo de vassoura);</li> <li>Pedir-lhes que denominem os objetos, durante o transcurso da atividade lúdica; por ex.: “O que é isto?”;</li> <li>*Ressaltar-lhes a necessidade do objeto substituto;</li> <li>*Estimular a comunicação entre crianças que jogam lado a lado;</li> <li>*Demonstrar-lhes ações recíprocas;</li> <li>*Demonstrar-lhes ações alternadas, nas quais uma criança se torna objeto da ação de outra e, num segundo momento, invertem-se os papéis.</li> </ul>

Segunda	*Desenvolver ações em sequência lógica.	*Mostrar-lhes ações dos adultos em condições da vida real; *Demonstrá-las em situações lúdicas; *Criar condições para que elas se realizem no jogo independente; *Propor ações lúdicas em cadeia; por ex.: uma criança “lava” e a outra “estende” a roupa.
Terceira	Favorecer o surgimento do papel lúdico.	*Atribuir à criança o nome do papel ao qual estão referidas as ações que realiza; *Fazer perguntas para que denominem o papel que ocupam; por ex.: “Você é a mamãe?” – “Quem é a mamãe?” – “Quem é você?”; *Propor argumentos com papéis iguais ou equivalentes; por ex.: “mamãe” e “tia”; *Sugerir argumentos com papéis diferentes que impliquem subordinação; por ex.: “mamãe” e “filho”, “professora” e “alunos”.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Boronat (1995).

Após ilustrar os passos que permitiram a sistematização da FI, no item seguinte, detalhamos o processo mediante o qual efetuamos sua realização e que nos possibilitou contemplar o objeto (a intervenção pedagógica no jogo de papéis) e o objetivo de “intervir e mensurar, a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança em idade pré-escolar”. Para isso, fazemos uso de amostragens das oito primeiras sessões e de situações dos outros sete encontros que compuseram a FI, a fim de demonstrar a lógica empreendida pela intervenção pedagógica no jogo de papéis, que, de forma interdependente, articulou os três momentos interventivos que fizeram parte de cada sessão; assim como as intervencões causadas por situações outras, originadas das demais sessões que compuseram a fase de investigação em questão.

### 3.4.1 Realização das sessões da FI: intervém pedagogicamente no jogo de papéis

Ainda em vida de Vygotsky ficou claro que era necessário passar ao estudo experimental do jogo. A experimentação do jogo, em sua totalidade, e dos elementos estruturais, em separado, é muito complexa. Requer intervenção, o jogo destrói-se com facilidade. (ELKONIN, 2009, p. 240).

Em simetria com a premissa dessa citação, nesta subparte, nós nos dedicamos a descrever o processo que regeu o **movimento** que incorporou a totalidade dos elementos envolvidos na implementação da fase de intervenção. Para tanto, utilizamos amostragens constituídas de situações principiadas de intervenções pedagógicas no brincar das crianças, em episódios nos quais, preferencialmente, houve a participação de ao menos um dos participantes, o qual teve seu nível de jogo mensurado no relatório da FCDI. Tais participantes se revelam nas crianças LEM, MAM, APF, DSF, MVF, EEF e LLF.

Essas amostragens foram extraídas de alguns episódios provindos das oito primeiras sessões FI. Contudo, por ter havido certa alteração no encaminhamento das situações lúdicas, desde a oitava sessão, julgamos importante demonstrar que a mesma lógica foi preservada no encadeamento das situações advindas dos outros sete encontros que compuseram a totalidade dessa fase da investigação.

Assim, iniciamos a apresentação das sessões que compuseram a FI, por meio do Quadro 8, que ilustra os números, os títulos e as datas em que ocorreram as sessões da FI.

Quadro 8 - Números, títulos e datas de realização das sessões da FI

<b>Número da sessão</b>	<b>Título</b>	<b>Data de realização</b>
1ª sessão	O brincar de casinha, a família da telinha e o príncipe	18/08/2014
2ª sessão	O médico no brincar de principado	20/08/2014
3ª sessão	A princesa e o príncipe negro 1	02/09/2014
4ª sessão	A princesa e o príncipe negro 2	05/09/2014
5ª sessão	O personagem médico incorporado ao brincar de principado	17/09/2014
6ª sessão	Brincando junto com os professores	24/09/2014
7ª sessão	O circo com <i>show</i> de animais	30/09/2014
8ª sessão	O tema médico da família e o brincar de professora	03/10/2014
9ª sessão	Felicidade e euforia com a chegada dos novos brinquedos	08/10/2014
10ª sessão	Os novos brinquedos e os cantinhos do brincar	13/10/2014
11ª sessão	Montar os cenários temáticos antes ou durante o brincar?	22/10/2014
12ª sessão	Brincando de professora	03/11/2014
13ª sessão	Corrida de Fórmula 1, o médico e o principado	05/11/2014
14ª sessão	Brincando em parceria	10/11/2014
15ª sessão	Quer brincar comigo?	13/11/2014

Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

Nessa conformação, apresentamos a lógica, a forma e os recursos empregados na prática da intervenção pedagógica no jogo de papéis. Conforme anunciado no item 3.3.1, nessa fase, não tivemos por intenção descrever e mensurar o nível de jogo praticado pelas crianças, segundo os quatro níveis de desenvolvimento listados pelos indicadores de desenvolvimento do jogo de papéis de cada categoria de análise específica. Em vez disso, entrevistamos no jogo de papéis, com vistas a elevar seu grau de complexidade, na perspectiva de Mikhailenko (1975 apud ELKONIN, 2009, p. 253), em destaque:

1º - argumentos com um único personagem e objetos claramente determinados em uma ou várias situações; 2º - argumentos com vários personagens e um conjunto de ações respectivas, nas quais a relação entre os personagens é dada ora mediante a inclusão das crianças na situação geral, ora mediante a sucessão das ações realizadas; 3º - argumentos nos quais, além do conjunto de ações e ligações entre os personagens, também se apontam as relações entre eles.

Por meio da descrição articulada das primeiras oito sessões, primeiramente, ilustramos

a lógica usada na articulação dos três momentos de intervenção de cada sessão e no encadeamento de todos os encontros que constituíram a FI, de sorte a analisar os resultados alcançados à luz da **universalização** dos princípios, pressupostos e conceitos propiciados pelo enfoque histórico-cultural.

É importante informar que o experimento foi montado “[...] segundo o tipo dos jogos ordinários nos quais o experimentador se inclui como um dos participantes no jogo ou como dirigente do jogo.” (ELKONIN, 2009, p. 270). Como planejado, inauguramos a sistematização da intervenção pedagógica (específica) no jogo de papéis, no 1º momento da **1ª sessão** da FI, com o debate sobre o brincar de casinha.

### **1ª sessão da FI:** O brincar de casinha, a família da telinha e o príncipe

Figura 1 – Momento da roda de conversa



Fonte: Imagem extraída da pesquisa (SENA, 2018).

Quando indagamos as crianças sobre quais seriam os personagens que constituem a temática brincar de casinha, em complementaridade com seus coetâneos, DSF citou o papai, a mamãe, o titio, a titia, o vovô, a vovó, a babá etc. Algumas crianças compartilharam, por exemplo, que o papai é bravo e bate nelas. Outras disseram que, além de trabalhar fora, o papai faz comida, limpa a casa, cuida dos filhos etc. Todavia, em posição dialética com as representações compartilhadas, LEM enfatizou: “O papai não limpa a casa e não faz comida, ele trabalha fora para trazer dinheiro pra casa!”

Integrando o 2º e 3º momentos de intervenção, houve o brincar de casinha, tendo como referência uma produção cinematográfica exibida pela TV aberta. Com o auxílio da professora-regular, na organização e adequação do vestuário para compor o figurino, o episódio retratou e fez valer o modelo de família de um país asiático, com características peculiares de gênero, com homens e mulheres tendo maneiras típicas de ser e de agir, segundo os costumes e tradições daquela particularidade cultural. Juntamente com a professora-regular, as crianças se esforçaram para combinar ao tema daquele episódio as próprias vestes, algumas roupas de adultos disponíveis e dois, dos três vestidos infantis inclusos entre os materiais arranjados para utilização específica no “Projeto Brincar”.

Quando nos aproximamos daquele cenário, LLF exclamou: “Você não pode ficar aqui, esse espaço é das mulheres”. Respeitando a regra estabelecida, nós nos afastamos e, do lado oposto da sala, observamos que cada uma das crianças envolvidas assumiu um personagem – LLF foi o papai, DSF a mamãe e VPF e APF, as filhinhas.

No 3º momento, o brincar de principado teve seu prenúncio com LEM, que, de posse de uma das espadas de brinquedo disponíveis, sozinho simulava uma batalha com um oponente imaginário, mediante turnos de ações características. Disse estar brincando de príncipe, quando a professora-regular o questionou: “Cadê a princesa?” Trajada com um dos vestidos infantis (de princesa), APF assumiu essa personagem, jogando-se ao chão e fazendo de conta estar desmaiada. Seguindo informações advindas das demais crianças, a professora-regular informou ao príncipe que a princesa teria sido ferida por soldados inimigos. Quando o príncipe (LEM) partia ao encalço dos possíveis malfeitores (imaginários), a professora-regular o advertiu de que ele precisava voltar, pois soldados inimigos estavam por perto e poderiam machucar a princesa. Empunhando sua espada, retornou. Nesse momento, OLM assumiu o papel de soldado inimigo, duelando com o príncipe, cada qual de posse de uma espada de brinquedo. Em seguida, a princesa acordou e a brincadeira se encerrou.

Por meio desse episódio, percebemos que o “[...] tema do jogo e seus papéis determinam a atitude da criança em face do jogo” (ELKONIN, 2009, p. 238), e, como é evidente, a importância da intervenção pedagógica no jogo de papéis. No primeiro episódio, por força da atuação da professora-regular, em conjunto com as crianças, o brincar foi posicionado no 2º grau de complexidade. Constatamos que o brincar se tornou possível, em razão do ato interventivo dessa professora, por ela ter atuado com as crianças na montagem e na adequação do cenário e das vestes dos personagens, em acordo com o tema em questão (família). De modo histriônico, esse argumento foi mobilizado, por meio da reconstituição das

ações dos personagens assumidos pelas crianças.

No segundo episódio, analogamente ao ocorrido na 2ª sessão da FCDI, quando LEM estava brincando sozinho realizando de ações características com um caminhão basculante (de brinquedo), no encontro agora descrito, essa criança também se encontrava sozinha, porém, dizendo ser um príncipe, realizava movimentos com uma espada de brinquedo, diante de um oponente imaginário. A partir das sugestões da professora-regular, APF e LEM se integraram à atividade, respectivamente, assumindo o papel de princesa e de soldado inimigo. Por brincar sozinho com a espada, embora de modo histriônico, LEM posicionava a complexidade de seu brincar no 1º grau. Com as intervenções da professora-regular, a complexidade de seu brincar e das outras duas crianças se posicionou no 2º grau, pois o argumento agregou personagens e as inter-relações sucederam em razão da progressiva inclusão de personagens complementares, de maneira a causar a sucessão de turnos de ações instauradoras de algumas séries interativas.

## **2ª sessão da FI: O médico no brincar de principado**

No 1º momento dessa sessão, mediamos a retomada contextual das regras de utilização dos brinquedos e dos elementos do tema brincar de casinha, sendo que DSF resgatou esses personagens, suas atividades, funções sociais e as maneiras de operar os objetos. Quando CNM sugeriu discutir o brincar de médico, fizemos as seguintes indagações: “Para que serve o médico?” “Em sua profissão, quais instrumentos ele usa?” “Quais os outros profissionais que trabalham com o médico?” “Como e com quais objetos ele faz as diferentes intervenções?” “De quais personagens precisaremos, para compor o cenário com esse tema?”

Por meio da intervenção contributiva alusiva à denominação social dos objetos e à contextualização de personagens, as crianças responderam que o médico dá receita de remédios para curar as pessoas doentes. Em seguida, a professora-regular perguntou como são chamadas as pessoas atendidas pelo médico; elas responderam que são chamadas de pacientes. Quanto à segunda pergunta, frisaram que o médico precisa de termômetro, estetoscópio<sup>58</sup>, caneta e um bloco de papel, a fim de fazer receitas e pedidos de exames. Quando questionadas sobre quais seriam os profissionais que trabalham com o médico,

---

<sup>58</sup> As crianças se referiam a esse objeto e ao termômetro como “aqueles que o médico usa para medir a temperatura do corpo e escutar o coração das pessoas”. A partir da intervenção da professora-regular, passaram a denominar e a se dirigirem a esses instrumentos pelos nomes socialmente outorgados aos mesmos.

citaram a enfermeira, em postos públicos de atendimento (hospitais e postos de saúde), e a secretária, em consultórios médicos. Em relação à quarta questão, exemplificaram, por ações representativas, os procedimentos práticos desse profissional. E, com a intervenção pedagógica da professora-regular, concluíram que, para brincar desse tema são necessários ao menos o médico, a enfermeira, a secretária e alguns pacientes.

Outra situação manifestada no 3º momento interventivo dessa sessão, a qual julgamos importante relatar, se identifica no segundo episódio do brincar de principado. Devido à considerável experiência na Educação Infantil, a professora-regular interveio em uma situação provocada por MCF. Desde o início da sessão, essa criança ansiava por um dos três vestidos de princesa que eram objetos de intensa disputa. Quando teve acesso a uma dessas vestes, disse MCF: “Eu quero o LEM como meu príncipe!” Imediatamente, a professora-regular convocou a citada criança para ser o príncipe. Disse LEM: “Espere um pouquinho, que eu preciso de uma coroa!” Procurou e, aceitando a sugestão da professora-regular, como substituta (brinquedo) da coroa verdadeira, fez uso de uma pequena tampa de panela de plástico. Colocou a coroa em sua cabeça, quando, mais uma vez, a professora-regular interveio: “O príncipe e a princesa precisam de um baile e de cantoras para alegrar a festa!” Ao dizer isso, as crianças APF, BYF, DSF e EEF se propuseram cantar para o casal, o qual bailou feliz, ao som daquela música. Ao final da canção, a trama se encerrou.

Figura 2 – As cantoras do baile



Fonte: Imagem extraída da pesquisa (SENA, 2018).

Apesar de progressivamente os personagens terem sido inseridos mediante a inclusão das crianças na situação geral e da sucessão das ações respectivas, também foram notórias as francas relações entre eles. Quanto à sessão anterior, verificamos certo progresso que posiciona o jogo em um espaço transitório entre o 2º e o 3º graus de complexidade, pois, além das ações e ligações entre os personagens, mediante a mediação da professora-regular, houve sucessivos turnos de ações constitutivos de séries interativas.

### 3ª sessão da FI: A princesa e o príncipe negro

No 1º momento dessa sessão, debatemos os temas brincar de casinha, de médico e de professora. Ao serem conduzidos pelo tema **principado**, o 2º e 3º momentos se imbricaram e, do mesmo modo que na sessão anterior, o 3º momento evidenciou a atividade lúdica em um espaço transitório entre o 2º e o 3º graus de complexidade. No entanto, diferentemente do observado na sessão prévia, LEM iniciou sua participação já no 2º grau de complexidade, relacionando-se com vários outros personagens, cada qual com ações respectivas encadeadas de acordo com a inclusão de novos personagens na situação geral.

Figura 3 - A princesa sendo arrumada para o baile



Fonte: Imagem extraída da pesquisa (SENA, 2018)

Sabemos que o jogo é um recurso pedagógico privilegiado para promover “[...] a independência, a comunicabilidade e o coletivismo das crianças, para impulsionar a sua assimilação das normas morais, para enriquecer suas noções acerca do curso geral do jogo.” (ELKONIN, 2009, p. 239). Nessa tendência, surgiu, no 2º momento de intervenção, um episódio do brincar que gerou oportunidade de intervir em uma rica circunstância alinhada à formação de valores e princípios ético-morais.

Na trama em questão, algumas crianças pleiteavam os três vestidos disponíveis, enquanto outras poucas (meninos) disputavam as espadas de plástico. Desde o início da sessão, VPF concorria por um dos supostos vestidos de princesa. APF estava brincando com um dos vestidos e, em face dos insistentes pedidos de VPF, garantiu que, assim que brincasse um pouco, lhe disponibilizaria o traje.

Sem demora, ela o entregou a VPF, a qual, com ajuda da professora-regular, o vestiu e disse que precisava de um príncipe para com ela brincar. Nesse instante, LRM (que é negro), se apresentou, empunhando uma das espadas de brinquedo, afirmando ser o príncipe. Prontamente, a professora-regular o sugeriu a VPF, que não o aceitou, argumentando que iria à procura de outra criança para ser o seu príncipe. Não satisfeita e sem êxito, a professora-regular ainda insistiu.

Ao debater com a professora-regular sobre o ocorrido, deduzimos que o motivo da atitude aparentemente preconceituosa brotou dos modelos de príncipe e de princesa presentes nos contos e fábulas infantis, os quais disseminam e ratificam a crença de que um príncipe tem que se enquadrar no estereótipo físico concebido e valorizado pelo senso comum. Por concluir que, se o assunto viesse a ser debatido naquele momento, poderia expor e constranger VPF, optamos por intervir melhor nessa questão, na sessão que estava por vir.

#### **4ª sessão da FI: A princesa e o príncipe negro**

Essa outra sessão foi principiada como prevista, ou seja, com o 1º momento de intervenção (roda de conversa), objetivando socializar as experiências pessoais e retomar os contextos dos temas até então trabalhados.

Visando a dar prosseguimento ao processo interventivo iniciado na sessão prévia, direcionamos falas ao brincar de principado. Explicamos e exemplificamos que o príncipe e a princesa vivem em um reino em que também existem o rei, a rainha, talvez outra princesa ou príncipe, a serviçal que cuida da princesa, o bobo da corte e aqueles sem os quais não existiria

reino – os súditos (o povo), entre outros. Após essa breve exposição, frisamos que, se várias crianças quisessem ao mesmo tempo brincar de principado, além de príncipe e princesa, poderiam e até seria interessante que houvesse crianças dispostas a assumir os demais personagens.

Ao centralizar ações na objetivação do resgate da situação emergida na sessão anterior, perguntamos às crianças como entendiam ser as características físicas de um príncipe e de uma princesa. Elas responderam que todo príncipe é cavaleiro, bonito e tem cabelos pretos; e que qualquer princesa é bonita, magra e loira. Com base nessas falas, de forma direta, a professora-regular interveio, perguntando: “Qual a cor da pele do príncipe?” As crianças responderam que seria igual a de todos ali presentes – branca! Perante essa resposta, a professora-regular de nós se aproximou (que temos pele parda) e, posicionando seu braço ao lado do nosso, perguntou: “Nossas peles têm a mesma cor?” Após esse questionamento houve uma breve pausa. Em seguida, brincamos, representando chorar e dizendo: “Ahhh, eu não posso ser príncipe!” Preocupadas com nossa reação, as crianças se manifestaram, afirmando que poderíamos sim, ser príncipe e princesa. Contudo, concluímos que esse aceite sucedeu em razão do vínculo afetivo estabelecido.

Em seguida, ressaltamos que há príncipes e princesas brancos, pardos, orientais, negros etc.; e que, apesar de, naquela sessão, termos discutido o tema brincar de principado, as crianças teriam ampla e total liberdade para escolher o tema e os modelos comportamentais dos personagens genéricos que viessem a assumir. Em sequência, conduzimos o 2º e 3º momentos interventivos.

Durante o 3º momento de intervenção, a professora-regular percebeu e nos chamou a atenção para uma trama que se desvelava em um dos cantos da sala. VPF, que na 3ª sessão havia rejeitado LRM como seu príncipe (talvez, por ser negro), ao canto das cantoras APF, BYF, DSF e EEF, com ele bailava alegremente, em um suposto baile.

Observamos que a intervenção pedagógica culminou na apropriação de elementos vinculados e respaldados pela realidade objetiva. Desconstruímos, no imaginário de VPF e das demais crianças, a gênese de representações distorcidas que terminariam na formação de pseudoconceitos alinhados a falsos estereótipos e crenças que poderiam causar, no psiquismo infantil, a internalização e a socialização de princípios e valores refletidos de atitudes hostis, preconceituosas e de não aceitação à diversidade e às diferenças.

No que tange à formação da moralidade infantil, ratificando a pertinência do 1º momento de intervenção, Beltrán (1995<sup>59</sup>) afirma que, em relação à vida cotidiana e ao processo regular de ensino, estudos apontam que a forma mais adequada de o adulto proceder não é a de ensinar todas as condutas e/ou ações, durante o curso em que são socializadas pela criança; porém, é a partir do conhecimento de que determinadas atitudes e ações são ou não socialmente aceitáveis e

[...] do reconhecimento pleno de que ele se equivocou; apenas assim o adulto medeia inteligentemente a situação e reitera sua confiança de que pode atuar sempre bem, e em um plano de proximidade afetiva, que promete ser controlada em situações de conflito e transformar, o que chamamos de **reconstrução de comportamento ético da conduta**. (BELTRÁN, 1995<sup>60</sup>, p. 20, grifo da autora, tradução nossa).

### 5ª sessão da FI: O personagem médico incorporado ao brincar de principado

Nessa sessão, propusemos brincar ativamente com as crianças, vislumbrando atuar no terceiro grau de complexidade. No 1º momento de intervenção, demos início à rotina preestabelecida, com a chamada e o resgate dos temas debatidos e das ocorrências evidenciadas nas sessões precedentes. Como primeiro tema, as crianças sugeriram o brincar de principado. A partir dessas sugestões, lançamos questionamentos que repercutiram nas seguintes respostas: Professores: “Quantos reinos haverá na brincadeira?”; crianças: “Dois reinos”; professores: “No caso de haver dois reinos, cada reino terá o seu príncipe e sua princesa?”; crianças: “Sim!”; professores: “Quem se candidata a ser rei, rainha, príncipe e princesa?” Em polvorosa, a maioria das crianças se manifestou, respondendo: “Eu sou a princesa!”, “Eu também!”, “Eu também!”, “Eu também...”; “Eu sou o príncipe (LRM)!”, “Eu sou o caçador!”, “Eu sou a princesa!”

Com o propósito de articular o enredo (médico) proposto por CNM, na 2ª sessão, ao tema principado, sugerimos a inserção dos personagens médico, enfermeira e, para que o príncipe e a princesa pudessem bailar, cantoras. Essas sugestões foram prontamente aceitas.

Na sequência e fazendo parte do 2º momento de intervenção, mediamos o processo de arrumação dos objetos, no cenário, e da negociação dos papéis acolhidos por cada criança. No

<sup>59</sup> “[...] lo compromete a controlarse en situaciones de conflictos y se logra un cambio, que nosotros denominamos la reconstrucción ética de la conducta.”

<sup>60</sup> “[...] del reconocimiento pleno de en qué se equivocó, solo si el adulto manejo inteligentemente la situación y le reitera su confianza en que él puede actuar siempre bien, y en un plano de cercanía afectiva, lo compromete a controlarse en situaciones de conflictos y se logra un cambio, que nosotros denominamos la reconstrucción ética de la conducta.”

3º momento, o brincar foi permeado por turnos de ações repetitivas, com as duas princesas desmaiando sucessivamente, em razão de terem comido uma maçã envenenada dada por uma bruxa (AEF) e da agressividade do caçador (OLM). Em face da situação que se desenrolava, interviemos em auxílio às princesas desmaiadas. Assumindo o papel de médico, dissemos: “Preciso de uma injeção, olhem, este lápis será a injeção; também preciso de um termômetro para medir a temperatura, este pincel será o meu termômetro; e o estetoscópio será a caixinha dos óculos da Rose (professora-regular)! Enfermeira (VPF), me passe o estetoscópio (caixa dos óculos), para que eu possa ouvir o coração da princesa, me passe o termômetro. Eu acho que ela está com febre. Agora me passe a injeção!”

Em relação ao planejado, a contribuição explicativo-demonstrativa se limitou a essa situação, ou seja, fizemos uso de objetos neutros como objetos substitutos, executando sequências de ações histriônicas em parceria (médico e enfermeira), através desses objetos, de sorte a compor algumas séries interativas em torno da articulação dos temas médico e principado.

Como em todas as demais sessões dessa fase da investigação, nos 2º e 3º momentos, as crianças foram liberadas para brincar do tema escolhido pelo critério de livre escolha, sendo que, ao findar da sessão, percebemos um grupo brincando do enredo tratado nos 1º e 2º momentos de intervenção. Notamos que os personagens príncipe, princesa, bruxa, caçador, médico, enfermeira e cantoras para o casal de príncipes bailar atuaram no 3º grau de complexidade, articulando turnos de ações que compuseram relações lúdicas entre os personagens, de maneira a constituir algumas séries interativas exitosas, integradas na dinâmica dessas relações.

#### **6ª sessão da FI:** Brincando junto com os professores

No primeiro momento dessa sessão, explicamos o motivo da necessidade das conversas preliminares. Por meio de argumentação compreensível, justificamos que, com essa prática, as trocas de informações e de pontos de vista relativos às atividades e aos diversos modelos de conduta dos personagens genéricos que compõem o cenário sociocultural atuariam como recurso pedagógico, na promoção qualitativa das representações infantis e, por consequência, o brincar se tornaria uma atividade mais rica e prazerosa.

Vale enfatizar que, com esse processo, de maneira crítica as crianças enriqueceram as representações que tinham do mundo objetivo, ampliando as possibilidades de jogar e de se

relacionar segundo os diversos modelos de conduta dos personagens envolvidos nas múltiplas tramas, referentes aos vários temas que já haviam sido abordados e também àqueles que estavam por ser.

Atendendo ao 2º momento de intervenção, como na sessão anterior, nós nos dispusemos a brincar ativamente com as crianças. Observamos certa disputa entre elas, no que concerne ao nosso aceite de seus sucessivos convites para brincar. Seguindo a estratégia combinada, circulamos pela sala e intervimos na delimitação e preparação dos espaços e, de acordo como surgimento da necessidade, por intermédio de sugestões de inclusão de objetos substitutos e de personagens centrais e complementares.

Conforme ilustra o Quadro 7, planejamos o desenvolvimento da fase experimental em três etapas. Entretanto, em razão da heterogeneidade do nível de jogo apresentado pelas crianças, decidimos intervir, com vistas a mobilizar os elementos que viriam a compor cada uma das etapas da fase experimental, de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças e das necessidades das situações destacadas mediante o jogo de papéis.

Nessa perspectiva e em situações variadas, as crianças solicitaram nossa participação, no 3º momento interventivo, segundo a situação em destaque: APF, EEF e EVF estavam a brincar de casinha, quando solicitaram nossa participação na brincadeira. Pediram que fôssemos o papai, enquanto APF seria a mamãe, EEF a tia, EVF a filhinha e o bebê seria uma boneca que estava posta em um carrinho de bonecas. Juntamente com os demais participantes, opinamos na delimitação do espaço a ser utilizado e na seleção dos objetos (xícaras, panelas, bules, ferro de passar roupa, roupas de boneca e um carrinho de boneca). Naquela dinâmica, de maneira complementar, o papai fez o café, a mamãe passou roupa e a tia e as filhinhas se revezaram na tarefa de cuidar do bebê. Pelo encadeamento desses turnos de ações, foram engendradas algumas séries interativas.

Figura 4 - O brincar de casinha



Fonte: Imagem extraída da pesquisa Sena (2018).

Através da participação infantil provocada pela intervenção pedagógica no jogo de papéis, percebemos o brincar guiado pelo conjunto de ações típicas e interdependentes entre os personagens, no terceiro grau de complexidade.

#### **7ª sessão da FI: O circo com *show* de animais**

No primeiro momento dessa sessão, efetuamos a chamada, a retomada dos temas que conduziram o brincar nos encontros anteriores e, por sugestão das crianças, iniciamos um debate referente a questões ecológicas associadas ao respeito aos animais, com especial ênfase ao tema gerador “circo”.

Por meio do compartilhamento de pontos de vista entre todos, debatemos a viabilidade e possível justificativa para a presença de animais selvagens em circos. Pelos pontos de vista compartilhados, constatamos que as crianças não tinham consciência do cruel processo de adestramento ao qual são submetidos os animais circenses. Quando indagadas se deveria ou não haver animais selvagens em circos, ao mesmo passo em que avaliaram que o circo é mais interessante com a participação dos animais, também reconheceram a necessidade de tratá-los com carinho e o devido respeito.

Ao dar prosseguimento à sessão, descrevemos e explicamos alguns dos recursos e estratégias utilizados no adestramento de animais, como choques, espancamentos, privação alimentar e demais maus tratos. As crianças demonstraram total desconhecimento dessa

realidade e, quando indagadas se deveria ou não haver animais selvagens em circos, responderam que não era certo maltratar os animais. Todavia, reiteraram que números com animais tornavam os circos bem mais interessantes.

Dessa situação, concluímos que, por ter sido apresentada de maneira tão breve e sucinta, a questão ainda não teria sido criticamente compreendida e internalizada pelas crianças.

Atendendo ao 2º e 3º momentos de intervenção, disponibilizamos os brinquedos e nos dispusemos a auxiliar as crianças na delimitação e arrumação dos espaços. Verificamos que o brincar de circo não se encontrou entre os temas escolhidos. No entanto, notamos o brincar sobre temas tratados na roda de conversa das sessões precedentes, como o brincar de casinha, de médico e, em especial, de principado.

Como nas duas sessões anteriores, as crianças nos convidaram para brincar. Na medida do possível, aceitamos os convites. Tal envolvimento foi relevante para a exemplificação e demonstração prática das ações respectivas dos personagens que assumimos e dos acolhidos pelas crianças.

A partir de orientações verbais alinhadas com os temas eleitos, a professora-regular interveio, assessorando as crianças na adoção de papéis centrais e complementares, com ênfase nos turnos de ações características desses personagens, de maneira a resultar no encadeamento de algumas séries interativas.

Transitando entre o segundo e o terceiro grau de complexidade do jogo de papéis, brincamos ativamente em alguns episódios, de sorte a assumir papéis, evidenciando turnos de ações características evidenciadas pela demonstração de operações específicas com objetos substitutos (neutros e representativos). Uma das tramas que julgamos interessante mencionar se traduz na iniciada por DSF, ao se sentar na cadeira da professora-regular, dizendo ser a **professora**. Ela simulava fazer anotações no caderno (da professora) e dizia estar registrando as observações da aula daquele dia e que, em seguida, prepararia a tarefa de casa para seus alunos (imaginários).

Após essas ocorrências, o tempo expirou e solicitamos que as crianças se organizassem para recolher e guardar os materiais e arrumar a sala. Contudo, vale dizer que após essa sessão, CNM e MVF trocaram de turma. CNM migrou para outra sala da mesma escola e MVF se deslocou desta para a do grupo experimental. Tal mudança levaria CNM a participar até essa sessão e, MVF, das oito últimas. Assim sendo, o nível do brincar obtido por

MVF não foi considerado na análise dos dados quantitativos. Contudo, por ter participado até a 7ª sessão da FI, em decorrência de nossa solicitação, a administração da escola autorizou que CNM pudesse continuar a participar do trabalho empírico. Decorreu disso, que pudemos conceituar os aspectos quali-quantitativos de seu brincar.

### **8ª sessão da FI:** O tema médico da família e o brincar de professora

No primeiro momento dessa sessão, combinamos que, conforme os turnos de ações viessem a se manifestar, interviríamos segundo os enredos acolhidos em função de sugestões e de demonstrações práticas ligadas à adoção de papéis e à utilização de objetos substitutos.

Em caráter excepcional, a pedido das crianças, decidimos não realizar a roda de conversa, ou seja, seguir diretamente para os 2º e 3º momentos de intervenção. Contudo, esclarecemos que, por valorizar suas ideias e opiniões, propiciaríamos a concessão apenas naquela oportunidade e, recomeçando no encontro que estava por vir, as sessões voltariam a ser conduzidas como antes; com a preservação dos três momentos de intervenção.

Após escolherem os brinquedos e se distribuírem nos espaços da sala de aula, verificamos a seguinte situação: NSM e LRM estavam brincando de caçadores, cada qual empunhando uma espada e se confrontando. NSM atingiu LRM com sua espada, que veio a cair ferido. Diante dessa situação, imediatamente nos apresentamos como médico, propondo tratar dos ferimentos do caçador ferido. Solicitamos das crianças circundantes um pincel atômico para se tornar o nosso termômetro e executamos as ações referentes à medição da temperatura corporal. Em seguida, pegamos um lápis e dissemos: “Esta é minha injeção!” Imitamos o ato de aplicar injeção e, por meio de um estetoscópio de brinquedo, representamos a ação de auscultar o coração do caçador ferido. Após a sequência das ações descritas, falamos: “As batidas do coração estão boas, olhem, ele já está acordando!” Nisso, o caçador ferido recuperou seus sentidos e se levantou, dizendo já se encontrar curado.

Um ponto a se destacar é o fato de que, após essa demonstração prática das ações do personagem genérico médico, já nessa sessão, a maior parte das crianças inseriu e inter-relacionou esse personagem com outros personagens, nos episódios conduzidos por temas outros. Cite-se a trama regida pelo argumento família, na qual fomos convidados a participar com EVF (mamãe), MEF (titia), EEF (filhinha 1), DSF (filhinha 2) e LLF (médica). Sendo o papai, deveríamos nos relacionar de forma característica com os demais membros da família. Representando as ações de filhinas, DSF e EEF deram um abraço no papai e avisaram que

iriam ao *shopping* e logo retornariam. Saíram e voltaram rapidamente, abraçando o papai e dizendo: “Oi, papai, já voltamos!” Como papai, perguntamos: “Foi tudo bem no passeio, vocês se divertiram?” Prontamente, elas responderam que o passeio havia sido ótimo, pois comeram batata recheada e passearam muito.

Nisso, EVF (mamãe) disse, ansiosa: “Meu bebê (uma boneca) está doente, por favor, chamem um médico!” Imediatamente, LLF assumiu as ações desse personagem, reproduzindo as ações de médico previamente demonstradas. Ela fez uso de uma caneta como termômetro, para medir a temperatura, de um lápis para simbolizar a sua injeção e de um estojo de lápis, para realizar a ação de auscultar o coração do bebê enfermo. Ainda inseriu dois novos objetos na brincadeira, pegando uma xícara e uma folha de papel avulsa; com o primeiro objeto, imitou as ações de dar remédio via oral para o bebê e, com o segundo, simulou escrever, demonstrando ser o seu receituário. Em seguida, disse: “Mamãe, seu bebê já está bem, pegue esses remédios da receita no postinho!”

A descrição acima revela a adoção de ações histriônicas articuladas aos modelos e pautas de comportamentos característicos socialmente estabelecidos, advindos das representações adquiridas pela criança, para além dos contextos de aprendizagem oportunizados pela escola, as quais, nessa oportunidade, foram ampliadas e aprofundadas pela intervenção docente. Nesse processo, a partir das trocas de pontos de vista e das exemplificações práticas referentes às ações de médico e amparada em suas experiências de outrora, LLF incorporou e transcendeu as representações ali socializadas, de sorte a atuar no terceiro grau de complexidade do jogo de papéis.

Outro episódio verificado se identificou no brincar de professora, principiado por DSF, na sessão prévia, que na ocasião em questão foi dinamizado por MVF, a qual se sentou à mesa da professora-regular simulando fazer anotações e registros na caderneta real. Ao nos situar como criança (como um de seus alunos), ela passou uma tarefa mimeografada real (previamente preparada pela professora-regular), a fim de que a cumpríssemos, solicitando: “Faça essa lição que depois vou corrigir!” Aceitando o jogo, de modo concreto, realizamos a tarefa exigida. A professora (MVF) nos repreendeu, dizendo: “Professor, não era pra fazer de verdade, a professora vai precisar dessas fichas!” Diante do ocorrido nos desculpamos, ressaltando que justificaríamos a atitude perante a professora-regular.

Estimulados pela professora-regular, outras crianças se inseriram na trama. Afirmando serem alunos da professora MVF, solicitaram suas orientações sobre como deveriam realizar as tarefas (fictícias). Utilizando o quadro negro, MVF se prontificou a atender a todos os

pedidos, demonstrando satisfação e paciência em explicar e orientar seus supostos “alunos”. Com essa atividade ainda em trâmite, o tempo da sessão se encerrou e solicitamos que as crianças guardassem os brinquedos e reorganizassem a sala.

Com base em circunstâncias análogas às manifestadas nesse episódio, podemos inferir que, conforme as crianças progredem em desenvolvimento, cabe ao professor incluir novos elementos de sua relação com elas. “Aparecem observações e indicações acerca de como se têm de executar tais ou tais ações, assim como indicações sobre a lógica do desdobramento das ações e o caráter das relações entre as próprias crianças.” (ELKONIN, 2009, p. 281).

Em ratificação à ideia observada em Leontiev (2012a) e Elkonin (2009), as situações causadas por essa trama confirmam a hipótese da necessidade de o brincar fazer valer o conteúdo e a sequência de ações socialmente estabelecidos. O episódio brincar de professora reiterou que aquele que brinca faz uso de objetos substitutos apenas na impossibilidade de operar os reais (de uso exclusivamente adulto). Como ilustrado, MVF usou a mesa, o giz, a lousa, a cadeira, a tarefa mimeografada e a caderneta reais, de modo a reproduzir turnos de ações condicionados às regras socialmente fixadas, referentes ao papel social do professor pré-escolar.

Como demonstra a cobrança com respeito ao trabalho mimeografado, o psiquismo infantil não é arrebatado da realidade objetiva por meio de algum tipo de efeito alucinógeno causado pelo brincar. Em realidade, ao brincar, a criança se insere em mergulho profundo na vida real, buscando compreender, se situar e apreender o mundo do qual faz parte, humanizando-se em processo contínuo e permanente.

Com base na análise das situações descritas, podemos reiterar a posição de Elkonin (2009) sobre a necessidade de haver uma condição psicológica fundamental para que o jogo de papéis se pronuncie, traduzida na manifestação de certas relações que sejam reais para a criança, a partir do 2º nível de desenvolvimento do jogo de papéis, sempre respeitando o conteúdo e a sequência de ações latentes na subjetividade daquele que brinca.

Respaldados em Elkonin (2009), podemos afirmar que há necessidade de seguir certa lógica para realçar essas relações, no psiquismo infantil. As relações que, em geral, recebem maior destaque no prenúncio do jogo de papéis são as dos adultos mais próximos da criança, depois as existentes entre os adultos e, no ápice do desenvolvimento do jogo de papéis, como demonstra o episódio conduzido pelo brincar de professora, ocorrido na 8ª sessão, a atitude da criança para com os adultos. Nessa perspectiva, há fundamentos para supor que o

desenvolvimento da consciência pessoal da criança (de suas relações com outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão a reconstituir as ações de uma outra pessoa) é resultado do jogo.

Por último, os dados indicam que a atitude da criança em face do papel que ela interpreta também se desenvolve. No nível inicial do jogo, ela ainda não detém essa consciência, mas, aos poucos, a adquire. “Isso encontra expressão na completa ausência de discussões e crítica da interpretação de um papel pelas crianças pequenas e no estabelecimento dessas discussões a partir dos seis ou sete anos de idade.” (ELKONIN, 2009, p. 285).

Amparados pelas protagonizações e situações imaginárias ilustradas nos vários episódios das sessões que conformaram o experimento, averiguamos que o tema e papéis associados determinam as atitudes da criança, à medida que ela reconstitui a sequência e o conteúdo das ações inerentes a determinado personagem. Conforme ela avança em seu desenvolvimento, “[...] aparecem as significações histriônicas relacionadas com estas ou aquelas ações: [...]” (ELKONIN, 2009, p. 238-239); eu sou a princesa, eu sou o príncipe, eu sou a bruxa, eu sou a mamãe, eu sou o caçador, eu sou o médico, eu sou a professora etc. Nesse processo, “[...] é de extrema importância que nos jogos infantis haja protagonização e situação imaginária. Apesar de que as crianças quase não as aproveitam, torna-se impossível eliminá-las do jogo.” (SLÁVINA, 1948, p. 21).

Ao passo em que a criança progride no grau de complexidade de seu brincar, o sentido que ela confere a essa atividade paralelamente também evolui. Esta é uma das ideias nas quais nos amparamos para compor a lógica empreendida no experimento. Quando as crianças ainda se encontram no primeiro grau de complexidade, os episódios lúdicos sucedem com um único personagem e objetos claramente determinados, em uma ou várias situações, de maneira que “[...] o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam.” No segundo grau, os argumentos acontecem com vários personagens e um conjunto de ações respectivas, nas quais a relação entre os personagens é efetuada pela progressiva inclusão das crianças na situação geral e mediante o encadeamento das ações realizadas. Para a criança que atua nesse grau de complexidade, o sentido se encontra “[...] nas relações dessa pessoa com os outros.” E, por último, no terceiro e último grau de complexidade, além do conjunto de ações e ligações entre os personagens, também se observam as relações entre eles; por isso, o sentido se encontra “[...] nas relações típicas da pessoa cujo papel representam.” (ELKONIN, 2009, p. 284).

Conforme as crianças evoluem nos graus de complexidade e nos sentidos que conferem à atividade lúdica, simetricamente avançam nos níveis dos indicadores de desenvolvimento dos elementos estruturais (premissas) do jogo de papéis:

Assim, a essência interna do jogo consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas. É claro que as crianças não se apercebem disso e, ao efetuarem o jogo das relações, não as notam. As relações estão encobertas pelas ações, pelos traços típicos do comportamento de outra criança etc. (ELKONIN, 2009, p. 284).

Por isso, elaboramos o objetivo de “intervir e mensurar, a partir dos elementos estruturais do jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança em idade pré-escolar”, com a clara intenção de contribuir para que as crianças galgassem o terceiro grau de complexidade do jogo de papéis, de maneira a valorizar as relações típicas dos papéis por elas assumidos, em íntima relação com os outros personagens constituintes de determinado episódio temático e, por consequência, atingir o 4º nível dos indicadores de desenvolvimento dos elementos estruturais do jogo de papéis.

É válido lembrar que em razão de ter sido transferida de sala e de escola, LLF pôde participar apenas até a 8ª sessão da FI. Portanto, os dados de natureza quantitativa do brincar dessa criança foram descartados, ou seja, não foram considerados na análise que concebeu os resultados demonstrados pelos gráficos.

No que diz respeito aos demais encontros que compuseram essa fase da investigação, nós nos esforçamos para assegurar a lógica utilizada na organização ilustrada, por meio das amostragens dos três momentos interventivos das primeiras oito sessões. No entanto, por terem sido alvos de certa alteração, no encaminhamento das situações lúdicas, julgamos importante explicitar a lógica empreendida no encadeamento da nona, décima, décima primeira, décima segunda, décima terceira, décima quarta e décima quinta sessões da FI.

### **9ª sessão da FI:** Felicidade e euforia com a chegada dos novos brinquedos

Nessa sessão, de forma distinta das até então desenvolvidas, combinamos que a partir desse encontro o brincar seria estruturado por meio de estações (cantos) temáticas. O diferencial estratégico pactuado se respaldou no fato de que, embora as crianças contassem com nossa participação ativa, no 2º momento de intervenção, nessa nova proposição, os espaços deveriam ser organizados um por vez e com a participação ativa (sugerindo e/ou arrumando) de todos os protagonistas (adultos e crianças). Como no molde original, a

organização dos cenários se daria pela acomodação de objetos específicos (representativos e neutros) nos espaços temáticos destinados ao desenvolvimento do jogo de papéis.

Com a intenção de manter o caráter atrativo do “Projeto Brincar” e, por consequência, o aspecto motivacional das crianças, na sessão em questão, substituímos os brinquedos (neutros e representativos) avariados por outros, novos, pariformes e de tipos diversos. No entanto, em razão do aguçamento da curiosidade infantil causado pela chegada dos novos materiais, as crianças ficaram fascinadas e eufóricas por conhecê-los e explorá-los. Apesar de nossas tentativas para manter a organização, houve a predominância de um intenso movimento das crianças entre os espaços, com exploração ligeira dos brinquedos e alta rotatividade no revezamento de seus manuseios. Tal circunstância comprometeu o desenvolvimento da sessão na tendência almejada e a respectiva intervenção pedagógica, no 2º e 3º momentos.

#### **10ª sessão da FI: Os novos brinquedos e os cantinhos do brincar**

No que se relaciona a essa sessão, percebemos a dificuldade das crianças em dominar a vontade de brincar com os brinquedos (novos) introduzidos na sessão prévia, antes da conclusão do processo de montagem das estações temáticas. Como consequência, ao tentar dar ênfase à estruturação do brincar de casinha, de principado, de médico e de professora, mesmo após a demonstração prática que fizemos, percebemos que poucas crianças se dispuseram a colaborar, ou seja, de acordo com o estímulo representativo insinuado pelos objetos (brinquedos), imediatamente iniciavam o brincar. Das crianças que assim se comportaram, destacamos MAM, LRM, OLM, FMM, EVF e MCF, entre outras.

Um ponto de significativa relevância diz respeito à implicação gerada por nossa atitude e postura frente às formas do brincar. Em corroboração às sessões anteriores, por meio de sugestões e demonstrações práticas voltadas à utilização de objetos substitutos, a adoção de papéis centrais e complementares e a ênfase remetida à complementaridade dos turnos de ações entre coetâneos, mesmo perante o quase irresistível poder atrativo latente nos novos brinquedos, as intervenções docentes causaram a manifestação de algumas séries interativas, de sorte a contribuírem para o enriquecimento qualitativo do brincar.

Todavia, em razão das situações provocadas pelos novos brinquedos na 9ª e 10ª sessões, confessamos certa dificuldade para, de forma segura, situar os episódios lúdicos no primeiro, segundo ou terceiro grau de complexidade.

**11ª sessão da FI: Montar os cenários temáticos antes ou durante o brincar?**

Nessa sessão, tivemos por meta dar continuidade aos procedimentos principiadados na 9ª e 10ª sessões, pois se fazia necessário tomar um rumo pedagógico sintonizado com os princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural

Desse modo, no 1º momento de intervenção, instauramos um debate com o propósito de direcionar ações ao encontro das expectativas dos protagonistas daquele contexto (professores e alunos). Para tanto, lançamos às crianças a seguinte questão: “Deste momento em diante, vocês preferem estruturar os cantos (estações) para depois brincar, ou a forma como vínhamos fazendo até a 8ª sessão é melhor?”

Com exceção de LEM e OLM, todas as demais crianças foram unânimes na decisão de se estruturar os cantinhos previamente ao brincar. Questionamos LEM e OLM sobre os motivos que justificavam aquela opinião. O primeiro, inicialmente, respondeu que o posicionamento não tivera relação com a questão posta. Todavia, momentos antes, dissera que se perdia muito tempo com a conversa e com a montagem dos cantos, que a opção mais interessante seria partir diretamente para o brincar. De maneira semelhante ao primeiro, a princípio, o segundo não deu conta de justificar sua opinião, entretanto, assim que as crianças foram liberadas para brincar, afirmou que não ajudaria a montar os cantinhos, pois queria brincar com a nova espada de brinquedo.

Sublinhamos que, ao dirigir nossas falas, esclarecemos que a despeito da cobrança de um posicionamento, as crianças teriam total e ampla liberdade para optar pela forma que melhor lhes conviesse. Vale dizer que, com exceção de DSF, MCF, EVF e EEF, as quais se dispuseram a estruturar apenas o cantinho do brincar de casinha, as demais crianças decidiram pelo brincar no molde encaminhado até a 8ª sessão.

Ao serem liberados para os 2º e 3º momentos de intervenção, os temas emergiram conforme a sugestão representativa dos objetos atuou nas representações das experiências outrora vivenciadas pelas crianças, isto é, elas brincaram de maneira livre, espontânea e sem a delimitação de uma zona espacial pré-determinada. Contudo, estavam ainda sob a influência exercida pelos novos brinquedos, identificada na exploração ligeira dos materiais, na intensa rotatividade do revezamento do manuseio dos mesmos e em sua elevada circulação, entre os espaços lúdicos.

Ao considerar as ocorrências, decidimos que os aspectos que garantem a essência

lúdica do jogo de papéis deveriam ser assegurados, isto é, que o brincar deveria se desenvolver na mesma perspectiva do raciocínio infantil. Nesse entendimento, a situação imaginária não se instala antes e nem depois do brincar, mas, somente quando essa atividade se manifesta, a criança utiliza seu repertório de experiências e de representações do mundo objetivo. Todavia, a forma fundamental é

[...] atuem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos. Nesse trabalho conjunto, os adultos organizam em conformidade com um modelo as ações da criança, e em seguida estimulam e controlam a evolução de sua formação e execução. (ELKONIN, 2009, p. 217).

Nessa tendência e com o propósito de enriquecer e complementar as informações, ainda citamos algumas situações lúdicas extraídas das demais sessões que compuseram essa fase da investigação, isto é, da 12<sup>a</sup> – “Brincando de professora”, da 13<sup>a</sup> sessão – “Corrida de Fórmula 1, o médico e o principado”, da 14<sup>a</sup> – “Brincando em parceria” e da 15<sup>a</sup> sessão – “Quer brincar comigo?”

Como se pode notar pela correlação dos títulos, nos episódios das últimas quatro sessões, houve a reiteração dos temas abordados nos encontros precedentes e, conforme demonstrado a seguir, a elevação do grau de complexidade do brincar.

### **12<sup>a</sup> sessão da FI: Brincando de professora**

No 1<sup>o</sup> momento de intervenção dessa sessão, o jogo voltou a ocorrer com a garantia, às crianças, para escolherem o papel lúdico, os objetos substitutos (brinquedos), o tema, o espaço a ser utilizado, os colegas com quem quisessem brincar e, essencialmente, sem a obrigatoriedade de contribuir na organização de todos os cantinhos temáticos. Porém, sugerimos que a brincadeira se desenvolvesse em parceria entre pelo menos duas crianças.

Após esses adendos, as crianças foram liberadas para a execução do 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> momentos do brincar. DSF se instalou na mesa da professora-regular, assumindo o respectivo papel e determinando que fôssemos um de seus alunos. Solicitou que sentássemos na cadeira ao seu lado, nos entregou uma folha em branco de papel sulfite e pediu que o mesmo fosse pintado da mesma forma que as pinturas (produções reais) das outras crianças. Enfatizou: “Faça a lição de mentirinha, professor, não faça como da outra vez, que a professora briga!” EVF também assumiu o papel de aluna, executando a ação de executar a mesma tarefa.

Destacamos a ênfase da cobrança de DSF, relativa à situação lúdica do episódio em que MVF atuou como professora (na 8ª sessão). Ao se deter com mais atenção e detalhe sobre essa questão, concluímos que, na ótica de DSF, não tivemos noção de que se tratava de um faz de conta, isto é, não soubemos brincar. Tomando como referência a experiência vivenciada por MVF, a professora (DSF) nos orientou, de sorte a se certificar de que tal situação não mais viesse a ocorrer, o que colabora para refutar a ideia de que, ao brincar, a criança é arrebatada da realidade.

É pertinente frisar que esse conjunto de ações sucedeu tal qual na vida real, com os personagens característicos interligados, atuando no terceiro grau de complexidade do jogo de papéis.

### **13ª sessão da FI:** Corrida de fórmula 1, o médico e o principado

Nessa sessão, resgatamos as ocorrências das duas sessões anteriores e reafirmamos a decisão de que as sessões que estavam por vir sucederiam na perspectiva da precedente. Em outras palavras, o brincar emergiria espontaneamente da influência sugestiva dos objetos (brinquedos) e sem a obrigatoriedade de todos terem de contribuir na montagem de todos os cantinhos temáticos, para, somente então, poderem brincar.

Nessa proposição e introduzindo o 2º momento de intervenção, liberamos o acesso das crianças aos brinquedos, sugerindo a possibilidade de brincarem em regime de parceria. Ao menos no plano verbal, a sugestão foi acatada pela maioria das crianças.

Das tramas emergidas, realçam-se as três, em destaque: na primeira (corrida de Fórmula 1), de posse de dois carrinhos de fórmula 1, LEM nos convidou para brincar, dizendo ser o piloto Felipe Massa. Aceitando o convite, nós nos apossamos de um dos carrinhos, alegando ser o também piloto de Fórmula 1, Fernando Alonso. Conduzindo os carrinhos em uma pista imaginária que se estendia ao longo dos quatro cantos da sala, em complementaridade, compusemos séries interativas no terceiro grau de complexidade do jogo de papéis, através de turnos de ações reconstituintes dos conteúdos e das sequências de ações de uma corrida de Fórmula 1 (na proporção da capacidade de apreensão da realidade objetiva pelo psiquismo infantil), tal qual como a real: com o ronco dos motores, as ultrapassagens em retas e curvas, a reprodução das falas dos comentaristas relativas ao consumo de combustível e ao desgaste dos pneus e os *pit-stops*, realizados com paradas imaginárias nos lugares escolhidos para constituírem o *box* de cada equipe.

Originando o segundo episódio, várias crianças gritaram em um dos cantos da sala, asseverando precisarem de atendimento médico, pois estavam a passar mal. Atendendo aos chamados, OLM assumiu esse personagem e se dispôs a atender os doentes. Primeiramente, pediu que os pacientes aguardassem sentados, para que ele pudesse atendê-los um por vez. Fazendo uso de um martelinho de plástico, como o seu estetoscópio, e de um lápis, substituto de um termômetro, em turnos de ações sucessivos e sequenciados, utilizou o estetoscópio para auscultar o coração e o termômetro para medir a temperatura corporal dos doentes. Apesar de as ações terem se limitado às descritas, elas se mantiveram no terceiro grau de complexidade do jogo de papéis. Em outras palavras, estiveram em sintonia com o conteúdo e a sequência de ações observadas na realidade objetiva, apresentando séries interativas suscitadas pela complementaridade de turnos de ações respectivas, manifestados na inter-relação médico-pacientes, com tendência a reproduzir a lógica dessas relações no mundo real.

O terceiro episódio foi composto pelo recorrente tema principado. Observamos os personagens príncipe (LRM), princesa (VPF) e inimigo do reinado (MAM), em sucessivos turnos de ações compondo séries interativas, interligando os personagens e, como no primeiro e no segundo episódios dessa sessão, fixando o jogo no terceiro grau de complexidade.

#### **14ª sessão da FI: Brincando em parceria**

Em acirrada disputa no segundo momento dessa sessão, percebemos VPF e MVF disputando um carrinho de bonecas. Perante essa situação, entrevistamos, reiterando a seguinte sugestão: “Vocês duas podem brincar juntas com esse mesmo carrinho: porque uma não é a mamãe e a outra a titia, a babá ou a irmãzinha?” Em decorrência dessa intervenção, VPF sugeriu a MVF: “Que tal eu ser a mamãe e você ser a titia?” Apesar de inicialmente ter relutado, MVF aceitou representar o papel de titia, desde que depois fosse a mamãe.

Como sucedido na sessão pregressa, LEM nos convidou para brincar, oferecendo um carrinho de Fórmula 1 e dizendo: “O vermelho é o meu e o azul é o seu. Eu sou o Felipe Massa, você é quem?” Respondemos: “Sou o Fernando Alonso!” Definimos um percurso na sala para representar a pista de Fórmula 1 (imaginária) e nela conduzimos os carrinhos, de modo a praticarmos turnos de ações que compuseram algumas séries interativas semelhantes às reparadas na sessão prévia. Nessa tendência, revelou-se a recomposição do tema, dos personagens genéricos, dos turnos de ações e das séries interativas antes elaboradas, que, nessa feita, se postaram como objeto de repetições em busca da internalização de

automatismos pelo psiquismo infantil e de conhecimentos inerentes à atividade dos pilotos de Fórmula 1.

Todo esse processo durou em média dez minutos; após esse intervalo, LEM migrou para o espaço da sala em que acontecia o brincar de principado, assumindo o papel de inimigo do reino, junto a MAM (inimigo do reino 1), OLM (inimigo do reino 2), LRM (príncipe) e VPF (princesa). Constatamos repetições de turnos de ações características, ao longo da sessão, de forma a compor inter-relações lúdicas em cadeias (séries interativas) no terceiro grau de complexidade, ainda mais complexas que as antes observadas.

O elemento de destaque dessa sessão é a verificação percebida no brincar de uma criança (MVF), recentemente transferida de uma turma de pré-escola de outra escola para a do grupo experimental, a qual se encontrava a brincar isolada em uma das carteiras, dando de mamar e ninando uma boneca. O detalhe que se tornou alvo de nossa atenção foi o fato de esta ter sido a única criança flagrada brincando sem se relacionar ludicamente com outras crianças. Em análise prévia e ainda parcial, acreditamos que essa criança pode ter apresentado esse comportamento, devido ao fato de não ter usufruído da completude do processo interventivo até então oportunizado pelo “Projeto Brincar”.

### **15ª sessão da FI: Quer brincar comigo?**

Por fim, nessa última sessão do experimento, procuramos nos manter atentos e participativos, intervindo sempre que se fizesse necessário. Citamos o exemplo em que, ao observar VPF e EVF disputando um dos carrinhos de boneca, propusemos: “Vocês podem brincar juntas, uma pode ser a mamãe e a outra ser a babá, a titia, a vovó etc.!” Nas primeiras reações, ambas insistiram em assumir o papel central (mamãe).

Após essa intervenção, nós as deixamos livres para, de forma autônoma, resolverem a tensão. Depois de intensa negociação, percebemos que, ao longo do brincar, elas se entenderam operacionalizando turnos de ações lúdicas complementares (séries interativas) no terceiro grau de complexidade. Ora uma, ora outra assumiu o papel de mamãe, sendo que, de maneira histriônica e no terceiro grau de complexidade, ao assumirem personagens complementares, alternaram-se entre a irmã da mamãe (titia), a mamãe da mamãe (vovó) e a babá.

A leitura dos relatórios da FI exhibe e sublinha a particularidade da intervenção pedagógica no jogo de papéis (objeto desta pesquisa) e sua implicação para o avanço do nível

de jogo, de forma alinhada com os princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural, com os graus de complexidade do jogo de papéis e, por conseguinte, com os indicadores de desenvolvimento que integram as categorias de análise específicas da investigação.

Na esteira de Mikhailenko (1975 apud ELKONIN, 2009), os episódios dessa fase contiveram e destacaram, como elementos lúdicos fundamentais, os papéis e os personagens; as situações em que transcorreram as representações dos papéis; os objetos com os quais as crianças atuaram; e as relações entre os personagens. Promovidos, exercitados e reiterados nessa lógica, a implicação no grau de complexidade do jogo resulta na interdependente e inevitável promoção do nível de seus elementos estruturais. Em razão desse conhecimento, optamos por não mensurar o nível de jogo praticado pelas crianças, segundo os quatro indicadores de desenvolvimento listados para cada categoria de análise específica, mas descrever e posicionar o brincar infantil segundo os três graus de complexidade pontuados na introdução deste item.

As análises e as considerações do arcabouço teórico esboçado até o momento e das amostragens da FI já nos fornecem elementos para afirmar que a intervenção pedagógica promove o grau de complexidade do brincar infantil e que, à vista disso, dialeticamente implicam o progresso do nível de jogo e do psiquismo infantil.

Nesse entendimento, para possibilitar a análise comparativa com os dados obtidos na FCDI, informamos que a sistematização e as amostragens contidas nos itens 3.5 e 3.5.1, dizem respeito à fase derradeira do trabalho empírico, ou seja, à FCDC. Aquele assegura a sistematização na mesma conformação da conferida à FCDI e, este, cumpre o propósito de descrever a **singularidade** do nível do jogo de papéis praticado pelas crianças, em íntima relação com os quatro indicadores do nível do jogo de papéis dimensionados para cada categoria de análise específica.

### **3.5 Sistematização da fase de constatação diagnóstica conclusiva (FCDC)**

Nesta subparte, certificamos ao leitor que os procedimentos, instrumentos e estratégias empregados nessa fase corresponderam aos mesmos usados na FCDI. A FCDC ocorreu nas três últimas semanas do experimento, de sorte a encerrar a empiria e a produção de dados. Teve por meta descrever e mensurar a **singularidade** do nível do jogo de papéis praticado pelas crianças, na fase conclusiva da investigação, em íntima e interdependente relação com os quatro indicadores do nível de desenvolvimento do jogo de papéis, dimensionados para

cada categoria de análise específica.

Em complemento às outras subpartes, as quais cumprem a função de esmiuçar as fases que compuseram o trabalho empírico, avaliamos esta como fundamental para aclarar o processo que nos permitiu planejar, executar, avaliar e concluir esta investigação, de modo a atender aos objetivos que capitanearam o trabalho empírico e, aos poucos, nos levou a tecer a tese deste estudo, delineada através do pressuposto de que “a intervenção do professor pré-escolar, no jogo de papéis, não deve se limitar à circunscrição da organização prévia dos espaços e dos materiais (brinquedos) para a efetivação do brincar infantil. Além disso, cabe a esse professor intervir de forma indireta e direta nessa forma de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.”

### 3.5.1 Realização das sessões da FCDC: mensura o nível de jogo dos participantes na fase conclusiva da investigação

Tomando por referência as categorias de análise específicas e no mesmo molde do item dedicado à fase inicial, nesta subparte, temos por finalidade constatar o nível de jogo exibido pelas crianças, na fase conclusiva da investigação, de modo a possibilitar a comparação com os resultados obtidos na FCDI.

Para melhor compreensão do leitor, analogamente ao procedido na FCDI e na FI, primeiramente apresentamos o Quadro 9, contendo número, nome e data das sessões realizadas na FCDC. Em seguida, iniciamos a descrição-explicativa das situações utilizadas como amostragens do trâmite que guiou a análise do nível de jogo apresentado pelas crianças, nessa fase da investigação.

Lembramos que a 5ª sessão foi planejada e desenvolvida, tendo por conteúdo o jogo de movimento, a fim de investigar se, de maneira linear, um possível avanço no nível do jogo de papéis implicaria positivamente o jogo com regras, ou seja, se mais crianças passariam a valorizar o resultado (objetivo), em detrimento do processo.

Quadro 9 - Números, títulos e datas de realização das sessões da FCDC

<b>Número da sessão</b>	<b>Título</b>	<b>Data de realização</b>
1ª sessão	De que você quer brincar?	01/12/2014
2ª sessão	Brincando de Fórmula 1	03/12/2014

3ª sessão	Os peões da fazenda, o salão de beleza integrado ao tema principado e o zoológico	10/12/2014
4ª sessão	Brincando de professora	15/12/2014
5ª sessão	Eu vou passear na floresta	17/12/2014

Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

### **1ª sessão:** De que você quer brincar?

Como nas sessões que compuseram a FCDI, nessa fase o brincar se postou como alvo de observação, registro e mensuração do nível do jogo de papéis praticado pelas crianças, segundo os indicadores de desenvolvimento dimensionados para as categorias de análise específicas. Dessa forma, já no início de cada sessão, os brinquedos foram disponibilizados para favorecer o brincar livre e isento dos três momentos de intervenção pedagógica planejados para serem implementados especificamente na FI.

Similarmente às sessões até então desenvolvidas, houve alguns conflitos ligados à disputa pelos brinquedos. Uma das ocorrências se identificou na acirrada concorrência por um trator, entre NSM e JVM. De modo independente e sem a intervenção docente, combinaram que, em um primeiro momento, o trator ficaria com JVM e, depois, com NSM. Também revelando avanços em relação às sessões das fases anteriores, no quesito compartilhamento de brinquedos, os três vestidos (de princesa) existentes foram revezadamente compartilhados, ao longo dessa sessão, por VPF, DSF, MEF, APF, MCF e EEF.

Com respeito às sessões ocorridas na FCDI, notamos progresso das crianças na competência em desenvolver o jogo de papéis em patamares mais evoluídos. Citamos o episódio observado em um dos cantos da sala, quando NSM, APF, DSF, MVF, EEF, MCF e VPF brincavam de casinha. De modo a encadear várias séries interativas, os turnos de ações produzidos se manifestaram sob a regência do tema brincar de casinha, por aproximadamente quinze minutos, sendo que, na trama, NSM foi o papai, DSF a mamãe, EEF a tia e APF, MCF, MVF e VPF, as filhinhas. Constatamos que todas as crianças fizeram uso de objetos substitutos adequados (neutros e representativos), articulados aos turnos de ações lúdicas características concatenadas aos papéis assumidos, formando séries interativas em conexão dialética com o tema e em reprodução à lógica da vida real. Também percebemos LRM, LEM e NDM a brincar guiados por vários temas, adotando formas de substituição de objetos correlacionadas aos respectivos argumentos e papéis assumidos. Apesar de os episódios temáticos terem sido breves, pudemos perceber que os encadeamentos dos turnos de ações geraram séries interativas em reprodução à lógica notada na vida real. Verificamos, em ambas

situações, que as crianças apresentaram o jogo de papéis no 4º nível das quatro categorias de análise específicas.

No entanto, FMM, JVM e RSF foram conceituados no 3º nível de desenvolvimento do jogo, em todas as categorias de análise, já que, com frequência, se deslocaram de um espaço a outro, apresentando o brincar de maneiras breves e sem concatenação de turnos de ações suficientes para causar séries interativas, no terceiro grau de complexidade. Em outras palavras, exibiram turnos de ações que, malgrado fossem característicos, se mostraram breves e desprovidos da reprodução fiel à lógica da vida real. Atribuíram nomes aos papéis assumidos, porém, em significativa parte do tempo, os turnos de ações não sucederam de maneira articulada e complementar, de sorte que a comunicação entre coetâneos, em poucas ocasiões, aconteceu em razão de propósitos lúdicos comuns.

Recordamos que CNM e MVF trocaram de turma. CNM mudou para outra turma da mesma escola e MVF se veio desta para a do grupo experimental. Tal mudança se deu após a 7ª sessão da FI, havendo um paralelo comparativo, em que CNM se submeteu à parte inicial da FI e MVF à final. Desse modo, o nível do brincar obtido por MVF não foi considerado na mensuração dos dados quantitativos. Todavia, solicitamos e foi deferida pela administração da escola, a permissão para que CNM pudesse participar da FCDC. Logo, pudemos conceituar na integralidade os aspectos quali-quantitativos de seu brincar.

Um ponto de significativa relevância a se destacar é o brincar de MVF. Nas primeiras sessões em que participou, efetivou o jogo de papéis centrado em turnos de ações relacionadas ao manipular dos objetos que, apesar de usados como substitutos e denominados de acordo com as funções sociais respectivas, não assumiu papéis sociais definidos e nem se relacionou ludicamente com seus coetâneos. Contudo, na sessão em questão, apresentou o brincar histriônico e, no 4º nível nas quatro categorias de análise, já que, de maneira declarada, assumiu o papel de filhinha, engendrado em situações nas quais objetos substitutos foram introduzidos em turnos de ações constituintes de séries interativas estruturadas pela complementaridade de papéis, conforme a lógica da vida real.

## **2ª sessão: Brincando de Fórmula 1**

Em razão da previsão de dispensa dos alunos da escola, quinze minutos antes do horário regular, no dia dessa sessão, houve a destinação de apenas quarenta e cinco minutos ao “Projeto Brincar”. Por esse motivo, juntamente com as crianças, combinamos que, tão logo

fizéssemos a chamada, os brinquedos seriam liberados.

Assim que os disponibilizamos, percebemos disputas por alguns objetos, sobretudo pelos vestidos de princesa, carrinhos de Fórmula 1 e por um grande trator de pá carregadeira. Tais circunstâncias nos oportunizaram observar os graus de negociação destacados em cada situação. De maneira independente, as crianças combinaram o uso revezado dos brinquedos. Como na FCDI, muitas foram as situações nas quais as que aguardavam o momento para brincar com determinado brinquedo vieram até nós, reclamando: “Ele/ela já brincou bastante, agora é a minha vez!” Ao sermos solicitados para intervir nos posicionamos, lembrávamos: “Vocês já aprenderam como resolver esse tipo de situação, basta todos respeitarem o combinado!”

Em comparação com a FCDI, notamos a ampliação do tempo dedicado a cada episódio lúdico, presenciando múltiplos turnos de ações associados à manipulação de objetos substitutos (brinquedos), concatenados às formas específicas de operação e respectivas funções sociais. Tal ampliação temporal denotou articulação de turnos de ações complementares entre os papéis sociais assumidos, de sorte a gerar séries interativas progressivamente mais complexas e prolongadas; guiadas pela mediação da linguagem oral delineada pela lógica dos argumentos, de acordo com os costumes culturalmente estabelecidos na realidade objetiva.

CNM convidou LEM e MAM para brincar, dizendo: “Vamos brincar de policial?” Ambos responderam que preferiam brincar de Fórmula 1, sendo que, em seguida, LEM inverteu a direção do convite, propondo: “Quer brincar com a gente? Vamos brincar de Fórmula 1? Eu sou o Sebastian Vetel e o MAM é o Fernando Alonso; quem você quer ser?” Afirmando ser o Ayrton Senna, CNM aceitou o convite.

Como LEM e MAM já haviam se apossado dos dois carrinhos de Fórmula 1 existentes, CNM pegou um toquinho de madeira de forma cilíndrica (objeto neutro) e disse que o mesmo seria o seu carro de Fórmula 1. Com giz, CNM, LEM e MAM desenharam a suposta pista de corrida, ao longo de toda a sala. Essa situação causou certo desconforto, pois eles se irritavam com o fato de, mesmo sem querer, uma ou outra criança pisar na suposta pista, apagando os traços que a assinalavam. Apesar desses pequenos conflitos, a atividade fluiu.

O que resultou dessa situação foi a circunstância de LEM e MAM, acompanhados por CNM, organizarem a suposta pista automotiva. Consideraram os pneus colocados nas laterais

para minimizar o impacto de possíveis batidas – representados por caixas de fósforo vazias; as zebras, por sequências de riscos diagonais desenhados em cada uma das curvas; e o *box* para troca de pneus, por duas linhas paralelas tracejadas no chão.

As crianças executaram turnos de ações histriônicas, em consonância com as características da pista imaginária (substituta da real). Em torno de dez minutos, revezaram a liderança fictícia, através de turnos de ações complementares. Subiram nas zebras, simularam *pit-stops* no *box*, relacionaram-se histrionicamente com mecânicos imaginários e, como nas corridas reais, rapidamente retornavam à pista, produzindo séries interativas prolongadas e ricas em complexidade.

Em seguida, MEF, DSF, EEF, EVF e MVF ingressaram na brincadeira, permanecendo posicionadas no espaço caracterizado como *box*, ressaltando fazerem parte da equipe de mecânicos que executavam as trocas de pneus.

LEM, MAM e CNM brincavam, correndo ao longo da pista com seus carros e imitando o ronco dos respectivos motores. A cada volta, CNM parava para fazer o *pit-stop*, enquanto as mecânicas simulavam a execução da troca dos pneus, com gestos manuais e sons bucais representando a maneira de agir dos supostos profissionais. Quando acabavam, DSF dizia: “Está pronto, pode ir!” LEM e MAM fizeram a simulação da troca de pneus apenas uma vez. Justificaram, dizendo que quem faz muitas paradas no *box* não ganha corridas.

De forma distinta de LEM e MAM, CNM se prendeu à ação de realizar um *pit-stop* a cada volta, comprometendo a sequência de ações que permite aos pilotos e suas equipes atingirem o propósito de uma corrida na vida real – chegar na melhor posição possível. Esse comportamento posiciona CNM no 3º nível da categoria **Caráter das ações**. De acordo com as representações que tinham, as mecânicas valorizaram o conteúdo e a sequência das ações, executando trocas imaginárias de pneus e, em meio a esse processo, a brincadeira se encerrou sem o término da corrida e seu suposto vencedor.

Observamos que CNM e MVF tiveram o brincar significativamente influenciado pela mediação de seus coetâneos. Ao se integrarem ao brincar de Fórmula 1, CNM, mesmo se prendendo repetidamente à ação de parar no *pit-stop* para a troca de pneus, e MVF, ao conduzir suas ações em harmonia e complementaridade com os papéis sociais adotados por suas companheiras, articularam turnos de ações lúdicas, reproduzindo a lógica da vida real, de modo a gerar séries interativas; atuaram segundo os papéis sociais assumidos; e as relações (lúdicas) com seus coetâneos surgiram em consequência dos papéis assumidos.

Com exceção da categoria caráter das ações – a qual demonstrou o 3º nível –, nas demais premissas, o brincar de CNM figurou no 4º nível, enquanto, o de MVF, nesse mesmo nível, nas quatro categorias de análise específicas.

**3ª Sessão:** Os peões da fazenda, o salão de beleza integrado ao tema principado e o zoológico

Identificamos o brincar em parceria, em diversos episódios dessa sessão, dentre os quais o que segue: OLM e EVF brincavam de cavalgar em cavalos de madeira (cabos de vassoura com cabeça de cavalo), quando indagamos: “De que vocês estão brincando?” EVF respondeu: “Somos peões de fazenda e esses são os nossos cavalos!” Na peculiaridade dessa trama, identificamos a adoção de papéis (peões), a utilização de objetos substitutos (cavalos de madeira), a inclusão de um tema (peões de fazenda) e o brincar em parceria, “[...] em ordem estritamente reconstituente da lógica real.” (ELKONIN, 2009, p. 299).

Percebemos que OLM e EVF apresentaram turnos de ações em complementaridade, legitimando a lógica do argumento acolhido. Entre os brinquedos (representativos), além do cavalo de madeira, havia algumas miniaturas de vaquinhas, bois, cabras e carneiros, dispostos próximos uns dos outros. Durante o brincar, ambos simulavam cavalgar em seus cavalos ao redor dos animais de brinquedo, de um lado a outro, bradando, dentre outras, as seguintes falas: “Vá por aí, que eu vou por aqui; Cuidado, aquela vaca está fugindo, ôa, ôa, ôa...” O episódio em questão se posicionou no 3º nível das categorias de análise, pois copia a sucessão das ações verificadas na vida real, de maneiras progressivamente mais variadas e ampliadas.

No segundo episódio, flagramos EVF, MVF, APF e EEF brincando em parceria de salão de beleza, integrado ao tema principado. Os objetos com que brincavam eram dois vestidos de noiva e instrumentos de salão de beleza, como pentes, materiais de maquiagem e bijuterias. Vale dizer que os instrumentos do salão de beleza eram verdadeiros (de uso adulto), os quais, na ocasião, atendiam às necessidades do trabalho de campo. Na trama, a segunda arrumava o cabelo da primeira, quando, respectivamente APF e EEF, disseram: “Que lindo que ficou o cabelo dela; que jóias lindas, que vestido maravilhoso!” EVF estava trajando um dos vestidos de princesa e assumiu esse papel. Por desenvolverem turnos de ações em parceria, perguntamos a MVF: “Ela é a princesa, você é quem?” Respondeu MVF: “Sou a mamãe e estou ajudando a colocar as jóias e arrumar o cabelo dela.” De imediato, dirigimos o seguinte questionamento a APF e EEF: “E vocês, quem são?” APF respondeu: “Somos irmãs da rainha e viemos para a festa da princesa!” APF e EEF sugeriram verbalmente à rainha

(MVF) o emprego de objetos substitutos concretos e imaginários, denominando-os de acordo com os nomes e funções sociais.

Desse exposto, concluímos que as quatro crianças executaram ações que as postaram no 4º nível do brincar, nas quatro categorias de análise. Os turnos de ações emergidos por meio dos objetos tenderam a reproduzir o conteúdo e a sequência lógica preconizados pelo tema (**Caráter das ações e Utilização de objetos substitutos**); isto é, estiveram ludicamente em consonância com os papéis histrionicamente identificados pelos respectivos nomes (**Adoção de um papel**), de sorte que a comunicação entre elas surgiu ao reproduzirem a lógica do argumento e das inter-relações dos papéis assumidos (**Relação com os coetâneos**).

LEM, LRM, MAM, OLM, FMM e VHM brincaram de zoológico. Buscaram os animais de brinquedo que se encontravam espalhados e os posicionaram, nos vários cantos da sala, ampliando o cenário da brincadeira. LEM e LRM assumiram o papel de tratadores dos animais, OLM e FMM, o de veterinários, e VHM, o de vigia do zoológico. Sem êxito, VHM convidou vários colegas para participarem da brincadeira, como visitantes, chefe do zoológico e vendedores de bilhetes de entrada.

O que destacamos do exemplo acima é o brincar de VHM, o qual se mostrou significativamente evoluído. Convocou os amiguinhos para brincar, sugeriu o argumento (zoológico) e a seleção dos objetos, adotou um personagem para si (vigia) e sugeriu outros (veterinário, porteiro, tratador dos animais etc.) para os colegas. Em parte, essa maneira de brincar foi acolhida e desenvolvida por todos os envolvidos no 4º nível dos indicadores de desenvolvimento das quatro categorias de análise específicas. Todavia, de modo distinto ao apresentado na FCDI, aparentemente NDM retrocedeu no nível de jogo, por raramente interagir com outras crianças e permanecer isolado, manipulando soldadinhos de borracha.

#### **4ª sessão:** Brincando de professora

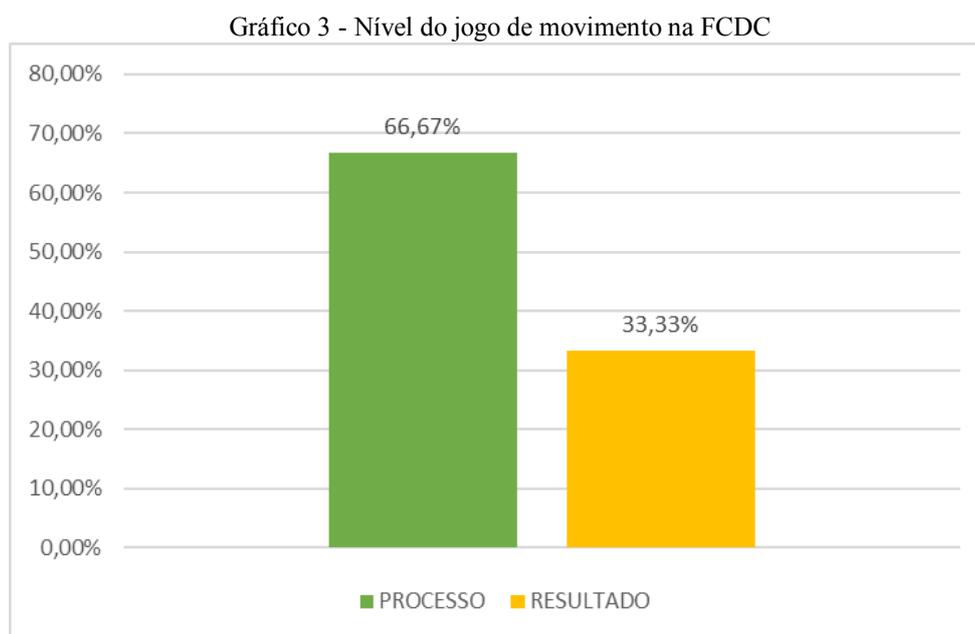
Essa sessão sucedeu como planejada. Das situações observadas, NSM e LRM atuaram em parceria, como príncipe e inimigo do reino, duelando com espadas de brinquedo. Como NSM e LRM, ao longo da sessão, FMM e NDM brincaram de vários enredos. Com exceção do brincar manifestado por BYF, a qual se manteve apática e isolada, ainda que breves, os turnos de ações apresentados pelas demais crianças ocorreram com o predomínio de ações características atreladas a argumentos específicos, gerando séries interativas em consonância com a tipicidade dos papéis assumidos.

Quanto ao brincar em parceria, MVF, DSF, EEF, EVF, VPF e APF brincaram de professora, com ações características ditadas por representações sociais significadas dos papéis acolhidos, com o uso de objetos substitutos e também com alguns autênticos (lousa, carteiras, mesa, canetas e caderneta da professora), encadeando séries interativas típicas entre os personagens representados, igualmente no 4º nível dos indicadores das quatro categorias de análise específicas.

### 5ª Sessão: Eu vou passear na floresta

Como previsto, essa sessão teve por fim averiguar se, de forma direta, um possível avanço no nível do jogo de papéis capacitaria as crianças para atuar no jogo de movimento, em harmonia com as características que definem o jogo com regras, quer dizer, valorizando o resultado (objetivo) em vez do processo.

Para tanto, desenvolvemos a brincadeira denominada “Eu vou passear na floresta”, na quadra poliesportiva. Vale lembrar que essa atividade já fora promovida na 5ª sessão da FCDI e se encontra descrita no relatório concernente. Assim, o Gráfico 3 ilustra os dados do experimento associados ao jogo de movimento obtidos no ponto de chegada desta investigação.



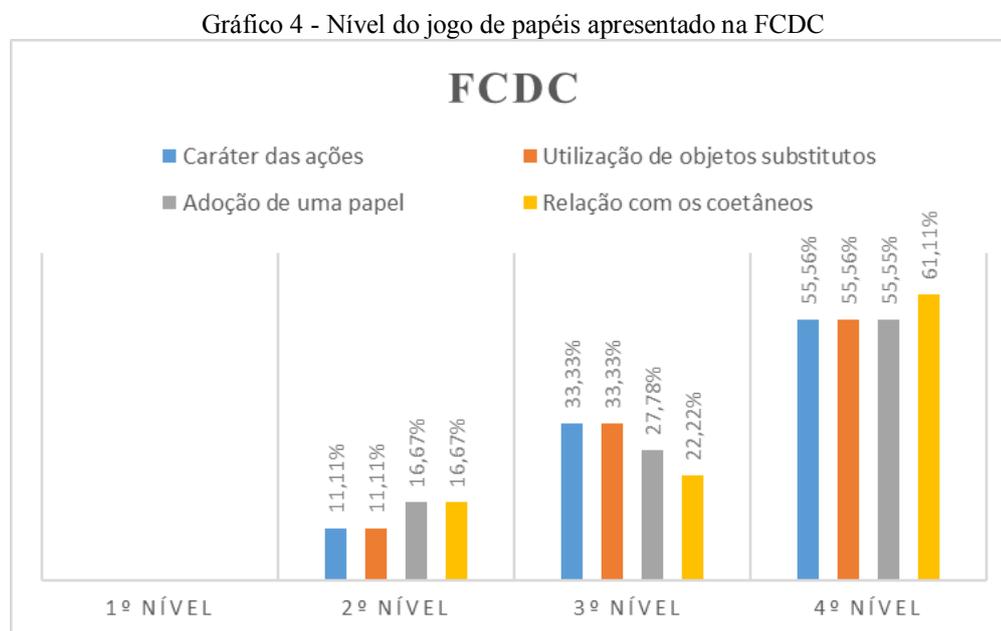
Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

Percebemos que, das dezoito crianças submetidas ao experimento, doze (66,67%)

valorizaram o processo e apenas seis (33,33%), o resultado. Analogamente ao percebido na FCDI, a maioria das crianças se deixaram pegar para assumir o personagem de destaque da brincadeira (lobo), em vez de se esforçarem para não serem capturadas, sagrando-se campeãs. Apenas EVF, EEF e FMM primaram pelo resultado – pelo objetivo de serem campeãs. No entanto, em algumas circunstâncias, essas crianças mesclaram ações que revelaram alternância comportamental, isto é, de acordo com a conveniência, atuaram priorizando ora o processo, ora o resultado.

Ao analisar o brincar dessas crianças, notamos que, apesar de exibirem nível de desenvolvimento psíquico para atuar de forma a fazer valer as regras funcionais (explícitas) da atividade, encontraram dificuldade para reprimir o desejo de assumir o papel de destaque (lobo) da brincadeira.

No que tange ao nível do jogo de papéis, como ilustra o Gráfico 4, igualmente e no mesmo molde da FCDI, a FCDC mensurou o nível de jogo dos sujeitos APF, BYF, CNM, DSF, EEF, FMM, JVM, LEM, LRM, MAM, MCF, MEF, NDM, NSM, OLM, RSF, VPF e YVF.



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

No findar do trabalho empírico, como explicita o Gráfico 4, na categoria **Caráter das ações**, duas crianças se posicionaram no 2º nível, seis, no 3º nível, e dez, no 4º nível. Isto é, 11,11% apresentaram ações isoladas e repetitivas com conteúdo definido, porém, de compleição exclusivamente objetal; 33,33% expressaram ações lúdicas vinculadas aos papéis

assumidos, mas sem sentido lógico; e 55,56% socializaram ações com base nos papéis assumidos, de sorte a incluir comunicações amparadas em ações seguidas da lógica dos argumentos. De igual forma, na categoria **Utilização de objetos substitutos**, duas crianças se posicionaram no 2º nível, seis, no 3º nível, e dez, no 4º nível. Quer dizer, 11,11% usaram objetos substitutos em situações imaginárias, sem denominá-los de acordo com as funções em que foram inseridos; 33,33% os empregaram em situações imaginárias habituais e os denominaram conforme a função social; e 55,56% apresentaram ações articuladas aos papéis assumidos e se denominaram segundo o nome social desses papéis. Na categoria **Adoção de um papel**, três, cinco e dez crianças, respectivamente, foram situadas no 2º, 3º e 4º níveis do jogo de papéis. Isso reflete que, no brincar de 16,66% das crianças, o papel esteve presente somente no conteúdo das ações que realizaram; nas ações de 27,78%, atribuiu-se nome aos papéis aos quais estiveram referidas as ações; e, de maneira predominante, 55,56% dos brincantes atuaram em consequência dos personagens genéricos assumidos e se denominaram conforme o nome social dos papéis reconstituídos em inter-relações típicas carregadas por turnos de ações lúdicas. Por último, na categoria **Relação com os coetâneos**, três crianças se encontraram no 2º nível, quatro, no 3º nível, e onze, no 4º nível. Isso significa que, no brincar de 16,67% das crianças, as relações surgiram em ações recíprocas de forma casual e não referidas a um papel; que as relações de 22,22% das crianças apareceram casualmente e implícitas em ações lúdicas com e sem verbalização; e, de maneira prevalente, que as relações estabelecidas por 61,11% das crianças mostraram, a partir dos papéis assumidos, a comunicação amparada em ações típicas calcadas na lógica dos argumentos.

Como é possível perceber, esta subparte cumpriu o intento de mensurar o nível de jogo das crianças, alinhado aos indicadores de desenvolvimento das quatro categorias de análise específicas desta investigação, de maneira a compartilhar com a FCDI a mesma organização da metodologia e dos procedimentos metodológicos.

De modo explicativo e em conexão dialética com os turnos de ações, episódios/tramas, temas/enredos/argumentos e séries/rodadas interativas, a conjuntura dos relatórios atinentes às três fases que compuseram o experimento objetivou produzir dados que viessem a comprovar o pressuposto inicial deste estudo, de que “a intervenção do professor pré-escolar no jogo de papéis não deve se limitar à organização prévia dos espaços e dos materiais (brinquedos) para a efetivação do brincar infantil. Além disso, cabe a esse professor intervir de forma indireta e direta nessa espécie de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-

escolar”.

Uma vez ilustrado o processo que regeu a efetivação das três fases constituintes desta investigação, na parte imediata, procederemos à análise dos dados produzidos, à luz dos princípios e pressupostos teóricos e metodológicos oportunizados pelo enfoque histórico-cultural.

## 4 A ANÁLISE

*O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na vida dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho.*  
(ELKONIN, 2009, p. 35).

Com base no enfoque histórico-cultural, esta parte comporta a análise dos dados produzidos ao longo das três fases que compuseram a empiria. Para atender a essa tarefa, primeiramente, fazemos uma breve explanação de como aguçamos o olhar para proceder ao ato da análise do nível de jogo vinculado a cada categoria de análise específica. Em seguida, retomamos o referencial teórico e as categorias dialéticas que regeram os ciclos de análise e a pesquisa, como um todo único e orgânico. Por último, examinando o conjunto das categorias de análise específicas de forma articulada e interdependente, demonstramos como procedemos à análise dos dados e apresentamos os resultados alcançados.

### 4.1 Elaboração da análise dos dados produzidos pelo trabalho empírico

Ao analisar os dados na perspectiva apontada, fizemos um esforço para atentar que, em suas partes e em seu todo, a quantidade se transforma em qualidade e vice-versa e os contrários se interpenetram, gerando a permanente tensão da negação da negação.

Por meio desse olhar, mensuramos a essencialidade concreta das implicações da intervenção pedagógica no jogo de papéis para a subjetividade das crianças, a partir da decodificação da **totalidade** à luz da dialética **singularidade-particularidade-universalidade**. Buscamos explicar como a **singularidade** do desenvolvimento infantil se constrói através do brincar e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a **universalidade**, conformada pelas premissas constituintes do brincar infantil, na perspectiva de Elkonin (2009), se concretiza na **singularidade** da subjetividade da criança contemporânea em idade pré-escolar, pelas repercussões causadas pela **particularidade** da especificidade (**específico**) da intervenção pedagógica no jogo de papéis.

Em consonância com Carvalho (2007, p. 182, grifo do autor), consideramos que para conhecer “[...] a transversalidade conectiva do todo, não se faz necessário – e nem é possível – percorrer, como uma listagem, todas as inúmeras partes, elementos, momentos e relações do todo, pois se trata de conhecer a lógica que preside a sua conexão.”

Como expresso na análise dos dados da conjuntura do trabalho empírico, substituímos o método da decomposição do todo em elementos pela perspectiva sistêmica, a qual desmembra esse todo em unidades que conservam as propriedades fundamentais do jogo como unidade e atividade-guia, no processo de formação da psique infantil, como totalidade mais ampla.

Em todas as fases da investigação, tivemos o cuidado de efetuar a análise dos dados, de sorte a assegurar a lógica do movimento dialético latente entre os elementos que conformam o enfoque histórico-cultural. Valemo-nos da sugestão de Ades (2009), alternando a observação empírica com a observação interpretativa, obtida pela inserção de observação participante, de registros cursivos e da captação de imagens (fotografias e filmagens) em contextos holísticos.

Enquanto a professora-regular praticou o ato da intervenção pedagógica, procedemos ao ato do registro e vice-versa, de modo a apreender o real empírico (imediato), por meio da observação e da produção de imagens (filmagem e fotografias) incididas do universo contextual no qual se encontrou inserido o brincar infantil. Esse plano exprimiu os dados empíricos imediatos resultantes dos fatos extraídos daquela realidade, os quais,

[...] convertidos em objeto de análise por meio dos processos de abstração resultam numa apreensão superior, expressa-se como **concreto pensado**. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez mas, em sua **totalidade concreta**. (MARTINS, 2015, p. 23, grifos da autora).

Nessa intencionalidade e assinalando o primeiro ciclo de análise, imediatamente após o término de cada sessão de trabalho, compusemos o relatório descritivo de cada sessão, amparados na memória e nas imagens contextuais incididas do jogo de papéis, de modo consensual com a professora-regular e à luz dos princípios e pressupostos do enfoque histórico-cultural e dos procedimentos metodológicos adotados.

Correspondendo ao segundo ciclo de análise, praticamos a análise da análise. Isso quer dizer que incontáveis vezes revisitamos os dados, a fim de confirmar ou readequar as

conclusões das análises realizadas. Com apoio no enfoque histórico-cultural e nas categorias do método crítico-dialético (**movimento, oposição-contradição, específico, dialética singularidade-particularidade-universalidade e totalidade**) em **oposição-contradição** com as categorias de análise específicas (**Caráter das ações, Utilização de objetos substitutos, Adoção de um papel e Relação com os coetâneos**), procedemos à pré-análise dos dados contidos na totalidade dos relatórios, com base na memória, nos registros e nas imagens geradas. Essas análises descritivo-interpretativas, com ênfase na dimensão instrucional, se referiram à implicação da intervenção pedagógica no jogo de papéis para o nível de jogo praticado pelas crianças, segundo os indicadores de desenvolvimento das categorias de análise acima citadas.

De acordo com Pino (2005), a análise interpretativa implica duas posturas metodológicas: 1<sup>a</sup> - o objetivo da pesquisa não é a análise de fatos, mas de processos, ou seja, da história da gênese desses fatos. A ideia de processo equivale à gênese histórica do fato pesquisado; é no estudo dessa gênese que se capturam a natureza e a significação desse fato. “Isso equivale a dizer que o procedimento metodológico é histórico genético, uma vez que o processo de gênese de um fato humano constitui a história desse fato.” (PINO, 2005, p. 179). 2<sup>a</sup> - contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. “A primeira fica na exterioridade dos fenômenos, ou seja, no seu aspecto fenomenal ou aparente; a segunda penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência.” (PINO, 2005, p. 179). De maneira sintética, a abordagem metodológica coerente com o enfoque histórico-cultural deve partir da dialética histórico-genética.

Nessa tendência, Elkonin (2009) examina os dados de seus experimentos segundo os quatro níveis dos indicadores de desenvolvimento do jogo de papéis, dos quais também nos utilizamos, para mensurar o brincar infantil em acordo com as categorias de análise específicas da pesquisa.

Frisamos que esses quatro níveis de desenvolvimento do jogo de papéis se harmonizam e complementam a explicação das transições dos períodos evolutivos do jogo de papéis apresentados no item 2.1, de maneira a se postarem como elementos norteadores do processo avaliativo dos dados gerados pelo trabalho empírico.

À vista disso, o item imediato cumpre a função de comparar o nível do brincar das crianças, aferido na FCDI, com o constatado na FCDC. Como procedido na FCDI, nós nos valem de amostragens de situações propiciadas pelo brincar, em íntima relação de interdependência com as categorias dialéticas e as de análise específicas e seus respectivos

indicadores de desenvolvimento do jogo de papéis.

#### 4.2 Mensuração do nível de desenvolvimento do jogo de papéis

Com base no enfoque histórico-cultural, esta subparte contém a análise dos dados produzidos ao longo das três fases que formaram a empiria. Para assegurar a apresentação e a discussão fundamentada dos dados, primeiramente, retomamos a lógica dialética empregada na intervenção pedagógica no jogo de papéis, ao longo das quinze sessões que compuseram a FI. Em seguida, com a apresentação e a discussão dos dados obtidos, esmiuçamos o raciocínio usado na comparação do nível das quatro categorias de análise específicas (**Caráter das ações, Utilização de objetos substitutos, Adoção de um papel e Relação com os coetâneos**), de modo a comparar os resultados da fase inicial (FCDI) com os obtidos na fase conclusiva (FCDC) do trabalho empírico.

De forma objetiva, averiguamos as implicações quali-quantitativas da **particularidade** da intervenção pedagógica no brincar infantil, para o nível de jogo exibido pelas crianças na fase conclusiva desta investigação (FCDC) e, por consequência, para os processos de humanização (desenvolvimento psíquico) das dezoito crianças que tiveram o brincar sob o crivo de nossa observação, intervenção e análise, durante as três fases deste estudo. Em outras palavras, esta parte contempla o objetivo específico de “estabelecer, de maneira dialética e integrada, a correlação entre o avanço do nível de jogo praticado e os elementos que medeiam e conformam o processo de humanização da criança em idade pré-escolar, na tendência do enfoque histórico cultural, a saber: o biológico, o histórico-cultural e a atividade.”

Nessa intenção, ilustramos o processo avaliativo dos dados da pesquisa, em acordo com a **universalidade** oportunizada pelos indicadores de desenvolvimento das quatro categorias de análise específicas que conformam o jogo de papéis, na perspectiva de Elkonin (2009).

Em harmonia com a visão sistêmica do jogo e do desenvolvimento humano, compusemos um conjunto de relatórios, os quais demonstram como o experimento foi realizado e a inegável implicação da intervenção pedagógica no aspecto qualitativo do brincar e do psiquismo das crianças submetidas a este experimento.

A fim de atender a esse propósito, torna-se fundamental compreender que da gênese ao ápice do jogo de papéis, de maneira gradativa e concomitante, a criança avança da percepção fragmentada e difusa da realidade para aquela que lhe permite perceber totalidades cada vez mais amplas e inclusivas. Exemplo disso é a sequência dos estágios evolutivos que compõem os níveis de desenvolvimento do jogo de papéis, explicados no item 2.1, que dialeticamente, também são fases do desenvolvimento psíquico da criança da educação infantil.

Ao intervir no jogo em sintonia com o enfoque histórico-cultural, conforme se observa os Gráficos 5, 6, 7 e 8, notamos que, da fase inicial à conclusiva da investigação, não houve crianças posicionadas no 1º nível em nenhuma das categorias de análise específicas e tão menos se verificam recuos significativos, no nível predominante do jogo de papéis. Esses gráficos, enumerados mais adiante, cada qual correspondente a uma das categorias de análise específicas, trazem os resultados da análise dos dados produzidos na FCDI, em comparação com os alcançados na FCDC.

Ao analisar os relatórios, deparamo-nos com dificuldades para situar o jogo praticado pelas crianças em determinado nível das categorias de análise específicas, uma vez que, quando em determinado encontro, por várias vezes as ações da maior parte do número delas estiveram na direção do 2º nível, na mesma sessão e em outras, frequentemente coexistiram sinais relacionados aos outros níveis.

Por exemplo, se fôssemos mensurar o nível do brincar de LEM exclusivamente pelo demonstrado na 2ª sessão da FCDI, cometeríamos um grave equívoco, porque, nas sessões seguintes, essa criança exibiu nível lúdico acima do inicialmente percebido. Na 2ª sessão, por brincar sozinho com um trator de pá carregadeira e um caminhãozinho basculante, executando ações não histriônicas e sem se relacionar ludicamente, foi posicionado no 2º nível da categoria **Caráter das ações**; por utilizar pequenos objetos como substitutos do elemento terra, denominando-os de acordo com a função em que eram empregados, foi situado no 3º nível da categoria **Utilização de objetos substitutos**; pelo fato de o papel (motorista de caminhão) ter permanecido presente apenas no conteúdo das ações que realizava, classificou-se no 2º nível da categoria **Adoção de um papel**; e, pelo fato de suas relações terem surgido casualmente, mediante as ações que realizava e não declaradamente referidas ao papel, fixou seu brincar no 2º nível da categoria **Relação com os coetâneos**. No entanto, ao brincar de Fórmula 1 com MAM em um dos episódios da 4ª sessão da mesma fase, demonstrou ações histriônicas vinculadas ao papel (piloto de Fórmula 1), usando objetos substitutos em

situações imaginárias típicas, de modo a atribuir nome e identidade social ao papel assumido. Mesmo sem ter-se relacionado, pela complementaridade de ações, apresentou o nível do brincar mais avançado do que o revelado na 2ª sessão, isto é, no 3º nível dos indicadores de desenvolvimento das quatro categorias de análise.

Diante dessa dificuldade para posicionar as crianças em determinado nível das categorias de análise específicas, nós nos guiamos pelo nível predominante de jogo expressado na conjuntura das sessões consideradas no processo de análise.

Para a criança que se encontra no 1º nível do jogo de papéis, o principal é atuar em relação ao objeto. Ao executar ações de ninar uma boneca, de manipular uma espada de plástico ou de pegar e depositar em espaços aleatórios pequenos objetos com a pá carregadeira de um tratorzinho de brinquedo, inconscientemente, ela já “[...] vislumbra um conteúdo novo, ‘como na realidade’. Essa correlação mais profunda de modelo com suas ações reais é, nesta fase, o princípio motor que traslada o jogo para um novo nível.” (ELKONIN, 2009, p. 300).

Nesse novo nível (2º) do jogo, há “[...] contradições que consistem, sobretudo, em que sobre o fundo geral do jogo inicia-se um processo de enriquecimento cada vez maior das ações executadas pela criança.” (ELKONIN, 2009, p. 300). Os atos de cuidar da boneca, de manipular uma espada de plástico e de pegar objetos com a pá carregadeira de um tratorzinho de brinquedo inserem-se na lógica da vida, ligando-se a outros tipos de ocupações, como: lavar as mãos e dar de comer à boneca; executar movimentos que demonstram ocorrer uma batalha imaginária com a espada de plástico; e pegar objetos com o trator de pá carregadeira em determinado lugar e depositar em outro, por exemplo, na caçamba de um caminhão de brinquedo. O conteúdo que anteriormente permeava um só papel passa a ser dividido por dois papéis (ELKONIN, 2009).

Assim começa o terceiro nível, em cujo conteúdo lúdico já se vão manifestando claramente as regras que refletem um sistema de relações com outros participantes no jogo que assumem a protagonização deste ou daquele papel: a educadora e as crianças; a educadora, a cozinheira e as crianças; o médico e o paciente; o médico, a enfermeira e o paciente. (ELKONIN, 2009, p. 301).

Em comparação com o 1º e o 2º, o 3º nível diz respeito a um estágio de desenvolvimento de outro tipo. “A diferença manifesta-se em que as ações objetivas constitutivas do conteúdo do jogo passam para o segundo plano, e as funções sociais das pessoas sobem ao primeiro” (ELKONIN, 2009, p. 301); quer dizer, o brincar, até então

comandado pelas ações lúdicas, agora passa a ser regido pelos papéis sociais dos personagens genéricos representados.

A transição do 3º para o 4º nível segue sob a progressiva correspondência entre as relações lúdicas e as da vida real. À primeira vista, o 4º nível se assemelha ao 2º,

[...] já que tanto em um quanto em outro manifesta-se com clareza a tendência para que as ações histriônicas de um correspondam à realidade da vida, ao modelo. A diferença primordial baseia-se, não obstante, em que enquanto no segundo nível a correspondência com a realidade da vida diz respeito à lógica externa das ações, à sua continuidade exterior, no quarto nível já é uma correspondência com a lógica das relações autênticas e seu sentido social. Nisso assenta a profunda diferença existente entre esses dois níveis. (ELKONIN, 2009, p. 301).

O autor assinala que, no processo evolutivo do jogo de papéis, há muito em comum entre o 1º e o 2º e o 3º e o 4º níveis, havendo dois períodos fundamentais do desenvolvimento do jogo de papéis. “No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo.” (ELKONIN, 2009, p. 301). Na primeira fase, o conteúdo fundamental são as ações objetais orientadas pela lógica ditada pelas ações das pessoas, na realidade objetiva; na segunda, as relações sociais e o sentido social das atividades dos personagens genéricos envolvidos em íntima e fiel correspondência com as relações reais existentes no sistema de relações sociais.

A partir desse entendimento, reiteramos que, na FI, o 1º momento de intervenção (roda de conversa) cumpriu a função de enriquecer o conteúdo do jogo de papéis, já que a “[...] fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as idéias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não pode levar o jogo a cabo.” (ELKONIN, 2009, p. 302).

Tipos de situações enriquecedoras das representações da realidade circundante, oportunizadas pelas rodas de conversa, se identificam nas descritas na 1ª, 2ª e 3ª sessões da FI. Na roda de conversa da 1ª sessão, destacamos a temática “brincar de casinha”, na da 2ª sessão, o argumento “médico” e, na da 3ª sessão, o tema brincar de “casinha” articulado ao de “médico”. Na roda de conversa dessas sessões, como em quase todas as outras que compuseram essa fase da investigação, esse momento foi marcado por amplos debates sobre os personagens que constituem os argumentos temáticos, como são suas atividades e com quais instrumentos as realizam. Em todas essas sessões, nota-se a dialética presente na socialização das experiências pessoais relativas à **oposição-contradição** entre os modelos de

ações e as maneiras de ser, de executar as atividades e de se relacionar dos personagens envolvidos.

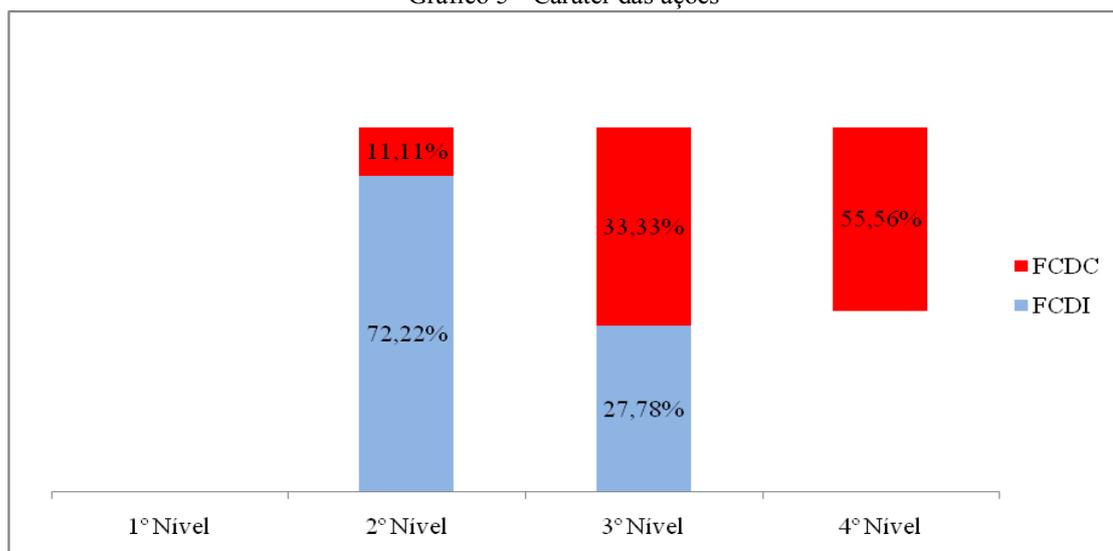
Como decorrência das rodas de conversa, antes mesmo de brincar, as crianças souberam que existem pais que trabalham fora e que também auxiliam nos afazeres domésticos, que médicos utilizam o termômetro, o aparelho de medir pressão arterial e aplicam injeção, entre muitas outras tarefas. Contudo, conforme Elkonin (2009), somente quando a criança se coloca no lugar desses personagens, busca e destaca as relações dessas pessoas com outras que integram os argumentos respectivos na realidade objetiva, reconstituindo as funções sociais por meio das ações com os objetos dos diversos personagens genéricos e as relações entre eles. Essa condição possibilita à criança adotar a postura de um personagem no jogo e, ao assumir esse papel, se ver forçada a destacar da realidade as ações e relações dos adultos necessárias para cumprir a tarefa lúdica.

Nessa tendência, segue a explicação interdependente do processo empregado na análise quali-quantitativa da FCDI, em comparação à conquistada na FCDC, do nível de jogo de papéis exibido pelas crianças em relação às categorias de análise específicas. Reiteramos que, quanto ao jogo de movimento (retratado pelo Gráfico 9), em razão de a única atividade desenvolvida na FCDI e na FCDC ter sido a brincadeira “Eu vou passear na floresta”, apenas esta foi considerada como parâmetro na análise empreendida no processo de mensuração do experimento.

#### 4.2.1 Análise dos dados relativos à categoria Caráter das ações

Como demonstra o Gráfico 5, referente à categoria Caráter das ações, na FCDI, das dezoito crianças, treze (72,22%) se localizavam no 2º nível e cinco (27,78%), no 3º. No 2º nível, tal como no nível que o precede, o conteúdo do brincar se encontra na ação da criança com os objetos. A diferença é que, agora, há a definição do conteúdo dessas ações e ela coloca “[...] em primeiro plano a correspondência da ação lúdica com a ação real.” (ELKONIN, 2009, p. 296). Exemplo disso é o brincar manifestado na 2ª sessão, em que LEM brincava de motorista de caminhão e de trator pá carregadeira, reconstituindo a lógica das ações em acordo com a sequência apresentada por esses personagens, na realidade objetiva; “[...] quer dizer, pela sucessão observada na vida real.” (ELKONIN, 2009, p. 297).

Gráfico 5 - Caráter das ações



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

No 3º nível de jogo, as ações se revelam sem sentido lógico e, apesar de determinadas pelo papel assumido, as crianças ainda não observam uma linha nítida de conduta. “As ações adquirem variedade: não é só dar propriamente de comer, mas também ler histórias às crianças, deitá-las para dormir etc.” (ELKONIN, 2009, p. 298). Dos episódios que ilustraram essa especificidade, destacamos o brincar de LLF (ocorrido na 3ª sessão), em que, de posse de alguns insetos de borracha, ela os operava como se fossem claves de malabarismo, jogando-os para cima e tentando pegá-los antes que atingissem o solo. Quando indagada sobre o tema que conduzia seu brincar, respondeu estar brincando de palhaço, quando, de fato, brincava de malabarista. Apesar de não ter nomeado adequadamente o personagem que representava, reconstituiu as ações de malabarista vinculadas ao tema gerador circo, estabelecendo relações conosco, como público circense. Em outras palavras, não bastou executar ações de malabarista, mas também atrair nossa atenção, enquanto “respeitável público”.

Na FCDC, das treze (72,22%) crianças que haviam se posicionado no 2º nível, na FCDI, 11 (61,11%) migraram para níveis superiores de jogo, de sorte a restarem, naquele nível, apenas duas (11,11%). Como amostragem do brincar que ainda refletiu o 2º nível dessa categoria, citamos o manifestado por NDM, na 3ª sessão, quando permaneceu isolado, praticando ações características com soldadinhos de borracha.

Quanto às crianças que se situavam no 3º nível, o número foi ampliado de cinco (27,78%), na FCDI, para seis (33,33%), na FCDC. Entre os episódios que retrataram esse nível de jogo, citamos o ocorrido na mesma sessão, denominada peões de fazenda. OLM e EVF brincaram de cavalgar em cavalos de madeira (cabos de vassoura com cabeça de cavalo),

afirmando serem peões de fazenda. Segundo as representações que tinham, interpretaram os papéis de peão/peã executando ações específicas e variadas.

O resultado mais expressivo é notado na inexistência de crianças no 4º nível, na FCDI, e a decorrente presença de dez (55,56%) delas, nesse nível de jogo, na FCDC. Como retrata a amostragem, pode-se verificar que, quanto à FCDI, em todas as categorias de análise específicas, percentual significativo das crianças rapidamente alcançou níveis superiores de jogo, na FI. Na categoria **Caráter das ações**, tal nível se identifica pela capacidade da criança de executar ações com tendência a reproduzir a lógica da vida real, latente em determinado argumento. Exemplos de situações que contribuíram para a elevação do nível do brincar, de que nos utilizamos para posicionar crianças no 4º nível, aconteceu no brincar de professor, sucedido na 8ª e na 12ª sessões da FI. Naquela, MVF atuou como professora e, nesta, DSF assumiu esse papel. Nas duas ocasiões, ambas se sentaram à mesa da professora-regular, simulando fazer anotações e registros na caderneta real e, tomando-nos como um de seus alunos, entregou uma tarefa mimeografada (previamente preparada pela professora-regular), dizendo que deveríamos cumpri-la, pois depois a corrigiria. Na primeira circunstância, de fato, executamos a tarefa e, por esse motivo, MVF nos advertiu, justificando que não era para ser realizada de verdade, razão pela qual a professora-regular “ficaria brava”. Na segunda, ao nos entregar o mesmo material, para que cumpríssemos a hipotética tarefa, DSF se antecipou, ressaltando que não era para fazermos como na situação anterior, ou seja, a tarefa de verdade.

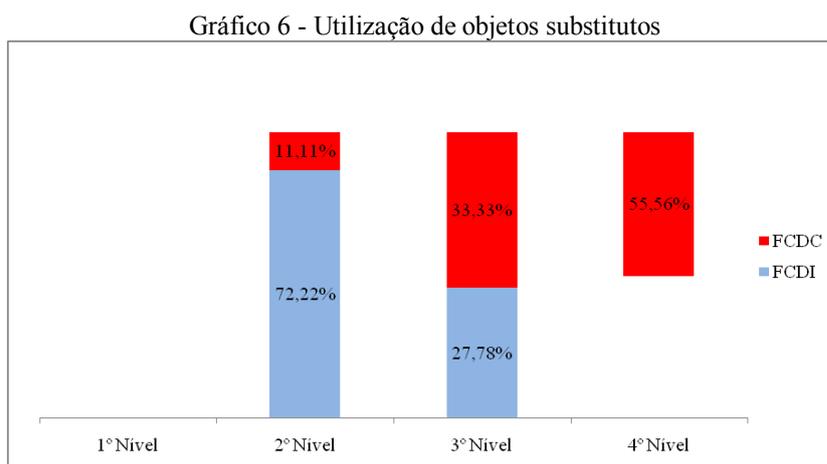
Das situações da FCDC que posicionaram o brincar no 4º nível da categoria caráter das ações, também enfatizamos o episódio ocorrido na 2ª sessão (“brincar de Fórmula 1”). Assim que LEM e MAM se apossaram dos dois carrinhos de Fórmula 1 existentes, CNM pegou um toquinho de madeira de forma cilíndrica (objeto neutro) e disse que o mesmo seria o seu carro de Fórmula 1. Com giz, os três desenharam a suposta pista de corrida, ao longo de toda a extensão da sala. Resultou que LEM e MAM, acompanhados por CNM, organizaram a pista automotiva como as reais, isto é, considerando os pneus colocados nas laterais, para minimizar o impacto de possíveis batidas, representados por caixas de fósforo vazias; as zebras, por sequências de riscos diagonais desenhados em cada uma das curvas; e o *box* para troca de pneus, identificado por duas linhas paralelas tracejadas no chão. Esses traços lúdicos posicionam o brincar no 4º nível, pois, na medida da capacidade de apreensão que tinham, as crianças destacaram ações especiais promotoras das inter-relações específicas com os outros participantes da brincadeira. Isso ficou claro na integração de MEF, DSF, EVF e MVF na brincadeira, quando se posicionaram no espaço organizado para o *box*, garantindo fazerem

parte da equipe de mecânicos. CNM parou a cada volta para fazer o *pit-stop* e, ao operarem objetos imaginários, as mecânicas executaram ações relativas à troca de pneus, com gestos manuais e sons bucais, procurando reconstituir a maneira de agir desses personagens, na vida real. Com atitude oposta a CNM, LEM e MAM fizeram a troca de pneus apenas uma vez, argumentando que quem faz muitas paradas no *box* não ganha corridas.

Em razão de as ações lúdicas serem praticadas com objetos significantes de outros objetos (reais), de imediato, examinaremos os dados ilustrados pelo gráfico representativo da categoria de análise Utilização de objetos substitutos.

#### 4.2.2 Análise dos dados relativos à categoria Utilização de objetos substitutos

Com base no Gráfico 6, na FCDI, verificamos a categoria **Utilização de objetos substitutos** com treze (72,22%) crianças no 2º nível e cinco (27,78%), no 3º. No 2º nível do jogo de papéis, esta categoria complementa a **Caráter das ações** e vice-versa, isto é, o conteúdo do brincar se encontra precisamente nas ações lúdicas com os objetos em correspondência com as representações que a criança extrai da vida real. Ela até usa alguns objetos substitutos em situações imaginárias, mas ainda não os denomina em acordo com a função em que são empregados.



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

No 3º nível, os objetos substitutos são determinados segundo a função com que são empregados, ao passo que as ações realizadas por intermédio destes se identificam com as do nível precedente apenas em seu aspecto externo, visto que o brincar, antes comandado pelo **Caráter das ações**, agora é regido pelos elementos integrantes do papel assumido e daqueles

com quem esse papel se relaciona, de maneira a causar a progressiva variação das ações lúdicas. Nesse entender, o episódio protagonizado por LLF, na 3ª sessão da FCDI, demonstra que a utilização característica dos insetos de borracha, na reconstituição das ações de malabares, foi carregada pelas ações e relações estabelecidas justamente por esses objetos, como objetos substitutos de claves de malabarismo reais.

Em razão da transposição de crianças para níveis superiores de jogo, na FCDC, notou-se o decréscimo do número delas, no 2º nível, de treze (72,22%) para apenas duas (11,11%). Como amostragem de situações do brincar capazes de indicar a permanência no 2º nível da categoria em questão, também recorreremos ao episódio vivido por NDM, na 3ª sessão da FCDC, quando, de posse de soldadinhos de borracha, os utilizou como substitutos de soldados reais, projetando nos mesmos ações carregadas pelas representações que tinha da atividade desses personagens genéricos, na vida real.

Quanto às crianças que se situavam no 3º nível do brincar, o número foi ampliado de cinco (27,78%), na FCDI, para seis (33,33%), na FCDC. Referenciando como amostragem o mesmo episódio (peões de fazenda) empregado na ilustração da categoria prévia, averiguamos que OLM e EVF se serviram de cabos de vassoura com cabeça de cavalo e miniaturas de vacas, bois, cabras e carneiros de brinquedo, como objetos, respectivamente, representativos na reconstituição de ações específicas articuladas a esse contexto temático, em arremedo à vida real.

Similarmente ao encontrado na categoria **Caráter das ações**, na FCDI, nenhuma criança foi posicionada no 4º nível de jogo. Entretanto, contabilizamos dez (55,56%) delas, na FCDC. O posicionamento nesse nível de jogo é caracterizado por circunstâncias lúdicas nas quais se manifestam diversas situações carregadas por ações reconstituintes da lógica contida na vida real. As ações com e sem objetos tornam-se “[...] múltiplas e refletem a variedade das realizadas pela pessoa a quem a criança representa. Estão claramente destacadas as regras que a criança observa, com invocações da vida real e das regras nela existentes.” (ELKONIN, 2009, p. 299).

Como exemplos de contextos que cooperaram para a elevação dos indicadores de desenvolvimento, nós nos servimos dos mesmos episódios do brincar de professora, ocorridos na 8ª e na 12ª sessões da FI. É oportuno ressaltar que a introdução do objeto real acentua “[...] os vínculos do objeto com as ações [...]. Há fundamento para supor que os nexos das ações com o objeto e a palavra que o significa constituem uma estrutura dinâmica unida. Isso assim é, indubitavelmente, pois caso contrário seria impossível o emprego lúdico do objeto.”

(ELKONIN, 2009, p. 350-351).

Nessa perspectiva, em ambas as situações, as supostas professoras exerceram esse papel, através de ações múltiplas com objetos reais (mesa, cadeira e caderneta real da professora), de modo a reconstituírem situações diversas, conforme as representações que tinham da maneira de ser, de agir e de se relacionar dessa personagem, na realidade objetiva.

Como descrito no item 3.4, ao longo da FI, socializamos as atividades e os modelos de comportamento dos personagens genéricos no 1º momento de intervenção (roda de conversa) de cada sessão. Nos 2º e 3º momentos de intervenção, sugerimos e exemplificamos as formas de organizar os cenários temáticos e de utilizar os objetos substitutos, indicando a inclusão de personagens centrais e complementares, mediante a sucessão das ações realizadas, encadeando turnos de ações, com vistas a compor séries interativas entre, ao menos, duas crianças.

Do exposto e com base nos resultados alcançados, concluímos que a metodologia adotada subjetivou, nas crianças, a necessidade de imitar essas práticas e, em simetria com o constatado em Pinto e Lopes (2009), inserir, nelas, experiências e valores pessoais apropriados na convivência familiar e extrafamiliar. Como exemplos da inserção de experiências pessoais relacionadas ao uso de objetos substitutos, adquiridas em ambientes extraescolares, citamos uma das tramas percebidas na 2ª sessão da FCDC. Durante os momentos da roda de conversa sucedidos na FI, a temática “Fórmula 1” não foi objeto de intervenções específicas, as quais poderiam trazer elementos suficientes para que CNM utilizasse um toquinho de madeira como substituto do carro de Fórmula 1, e CNM, LEM e MAM desenhassem com giz a hipotética pista de corrida com as zebras retratadas através de sequências de riscos diagonais desenhados em cada uma das curvas, e o *box*, identificado por duas linhas paralelas tracejadas no chão, posicionando caixas de fósforos vazias como representativas dos pneus colocados nas laterais da pista, para diminuir o impacto de possíveis batidas.

Frisamos que, além de respaldar a análise da categoria prévia e incorporar elementos pinçados das experiências adquiridas em ambientes extra escolares, como a 8ª e 12ª sessão da FI, a trama “Brincando de Fórmula 1” também incorpora elementos que posicionam o brincar no 4º nível da categoria utilização de objetos substitutos. Na medida das representações que haviam subjetivado, as crianças criaram situações lúdicas, pela inclusão de personagens e objetos substitutos (concretos e imaginários), acrescentando suas experiências pessoais na reconstituição das relações entre os papéis assumidos. Esses traços lúdicos garantem o brincar

no 4º nível.

Evidência disso se revela na continuidade da descrição do episódio “Brincando de Fórmula 1”, em que, a cada volta na pista, CNM parava para fazer o *pit stop* e, após ingressarem na brincadeira, as automeadas mecânicas MEF, DSF, EEF e MVF ficaram posicionadas no espaço caracterizado como *box*, simulando a troca dos pneus, por meio de objetos imaginários operados através de gestos manuais e sons bucais, em reconstituição da conjuntura das ações de uma equipe de mecânicos de Fórmula 1, na vida real.

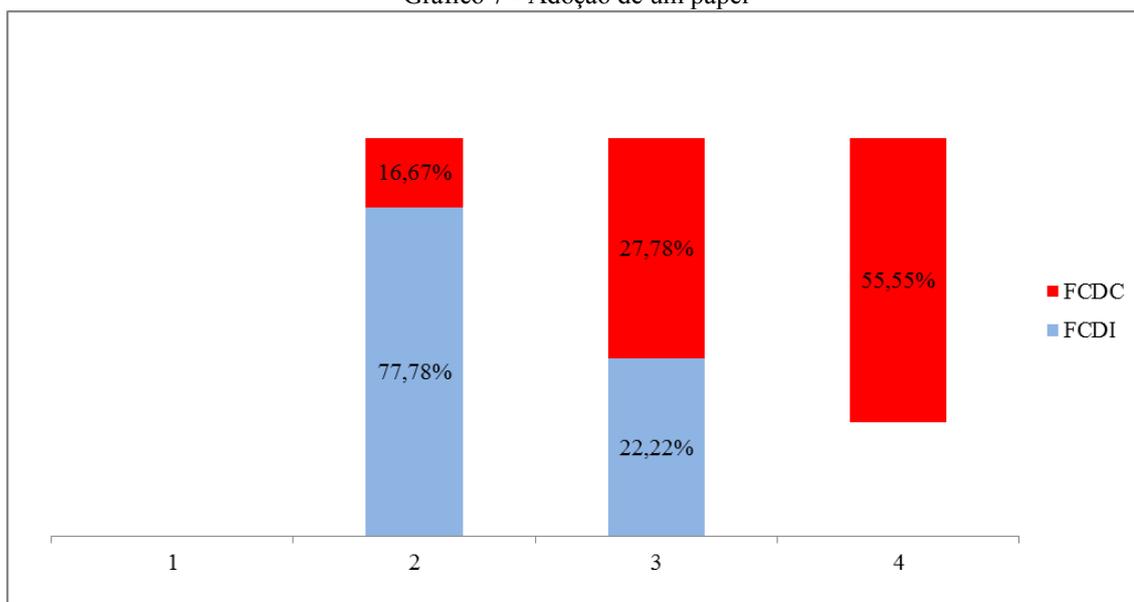
Reiteramos que, no 1º momento das sessões da FI, não tratamos das peculiaridades dos personagens que fazem parte dessa temática, das atividades desses personagens e tão menos da identificação e das formas de utilização dos instrumentos característicos de uma corrida de Fórmula 1; nessa perspectiva, podemos dizer que, ao trazerem as experiências pessoais para o brincar, as crianças concederam vida às suas memórias. Como mostram os relatórios, gradualmente, elas expressaram os modos próprios de conduta lúdica, não se limitando a incluir em suas ações apenas os personagens centrais/complementares e objetos substitutos (neutros e representativos) previamente sugeridos e/ou demonstrados, nas rodas de conversa.

Após confirmar que as ações lúdicas são expressas pela operação com objetos característicos ligados a determinados papéis sociais, a seguir, nós nos debruçamos no detalhamento dos elementos distintivos desses papéis, ou seja, atinentes à categoria Adoção de um papel.

#### 4.2.3 Análise dos dados relativos à categoria Adoção de um papel

No que concerne à categoria retratada pelo Gráfico 7 (Adoção de um papel), na FCDI, observamos que quatorze (77,78%) crianças se encontravam no 2º nível e quatro (22,22%), no 3º. Na perspectiva de Elkonin (2009), o 2º nível se caracteriza apenas pelo conteúdo das ações realizadas, e a representação do papel se reduz à execução das ações ligadas com o papel dado. Amostragem desse nível lúdico é o brincar exibido por LEM, na 2ª sessão, já que o papel de motorista de caminhão e de trator pá carregadeira esteve contido precisamente no conteúdo das ações que executava, enquanto a representação desse papel esteve limitada à reconstituição das ações concernentes.

Gráfico 7 - Adoção de um papel



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

Como já enfatizado, no 3º nível, o conteúdo fundamental do jogo passa a ser o papel assumido pela criança, intervencido às ações e relações com e por meio dos objetos substitutos. A criança atribui nome ao papel representado, e esse papel é bem delineado e destacado, de modo a determinar o comportamento infantil (ELKONIN, 2009). Embora tenha nomeado de forma inadequada o papel que representava, no episódio acontecido na 3ª sessão da FCDI, LLF atuou no 3º nível dessa categoria, pois, em seu brincar, sublinhou o papel de malabarista, de sorte que as representações que tinha sobre esse personagem regeram a operação dos insetos de borracha como se fossem claves de malabarismo, concatenada à solicitação de nossa atenção enquanto “respeitável público”.

Das quatorze crianças que se encontravam no 2º nível, onze (61,11%) migraram para níveis superiores de jogo, de modo a restarem apenas três (16,67%), na FCDC. Ao nos amparar no episódio da 3ª sessão dessa fase, como amostragem do brincar que permaneceu no 2º nível dessa categoria, percebemos que NDM utilizou soldadinhos de borracha como representativos de soldados reais, projetando, nos mesmos, ações características segundo as representações que tinha sobre a maneira de agir desses personagens, na vida real. Em outras palavras, ficou demonstrado que o papel respectivo se encontrou no conteúdo das ações que NDM realizou com esses brinquedos.

Também constatamos que o número de crianças que se situavam no 3º nível foi elevado, de quatro (22,22%), na FCDI, para cinco (27,78%), na FCDC. Tomando por referência o episódio (peões de fazenda) emergido na 3ª sessão da FCDC, notamos que, ao

assumirem o papel de peões de fazenda, OLM e EVF executaram ações características, usando cabos de vassoura com cabeça de cavalo (significantes de cavalos reais) e miniaturas de vacas, bois, cabras e carneiros de brinquedo, como objetos substitutos que cumpriram a função de suportes de seus pensamentos, a fim de reconstituírem ações especiais, a partir da lógica atrelada a esse papel, na vida real.

Semelhante ao percebido nas categorias **Caráter das ações e Utilização de objetos substitutos**, nenhuma criança foi posicionada no 4º nível de jogo, na FC DI. No entanto, contabilizamos dez (55,55%) delas, na FC DC, passando a agir em consequência dos papéis assumidos e se denominando de acordo com o nome social outorgado a esses papéis. Como ilustra o episódio “Brincando de Fórmula 1” (emergido na 2ª sessão da FC DC), as crianças passaram a apresentar ações expressadas em face do agir de outras pessoas, cujos papéis eram interpretados por coetâneos (ELKONIN, 2009). Em outras palavras, essa trama foi ditada por papéis sociais (três pilotos e a equipe de cinco mecânicos), e a relação entre esses papéis aconteceu mediante a inclusão dos cinco mecânicos, na situação geral e na sucessão das ações articuladas dos três pilotos, entre eles e com a equipe de mecânicos.

Nesse nível de jogo, os papéis estão claramente definidos e as crianças atuam precisamente, com base nesses papéis, nomeando-se segundo o nome social dos personagens genéricos representados. “Durante todo o jogo, a criança observa uma nítida linha de conduta. As funções histriônicas da criança estão relacionadas. A fala tem um caráter teatral manifesto, que é determinado tanto pelo papel do interpelante quanto pelo do interpelado.” (ELKONIN, 2009, p. 299).

Assim como nas duas categorias antes analisadas, também, aqui, empregamos os episódios calhados na 8ª e 12ª sessões da FI, para ilustrar o contexto das circunstâncias que colaboraram para o avanço do nível do brincar das crianças envolvidas. Nas duas ocasiões, flagramos DSF e MVF assumindo o papel da personagem genérica “professora”. Em ambas as circunstâncias, a representação da maneira característica de agir e de se relacionar de uma professora ficou clara, quando tanto DSF quanto MVF interagiram com seus alunos, organizando a suposta sala de aula, fazendo-lhes advertências, passando tarefas e dizendo que depois as corrigiria.

Comparada às categorias **Caráter das ações e Utilização de objetos substitutos**, a **Adoção de um papel** é explicitada em um estágio mais elevado do desenvolvimento infantil (no 3º nível do jogo de papéis), quando a criança obtém o domínio de sua conduta, durante a execução das ações lúdicas com o uso de objetos, nas relações que estabelece com seus

coetâneos.

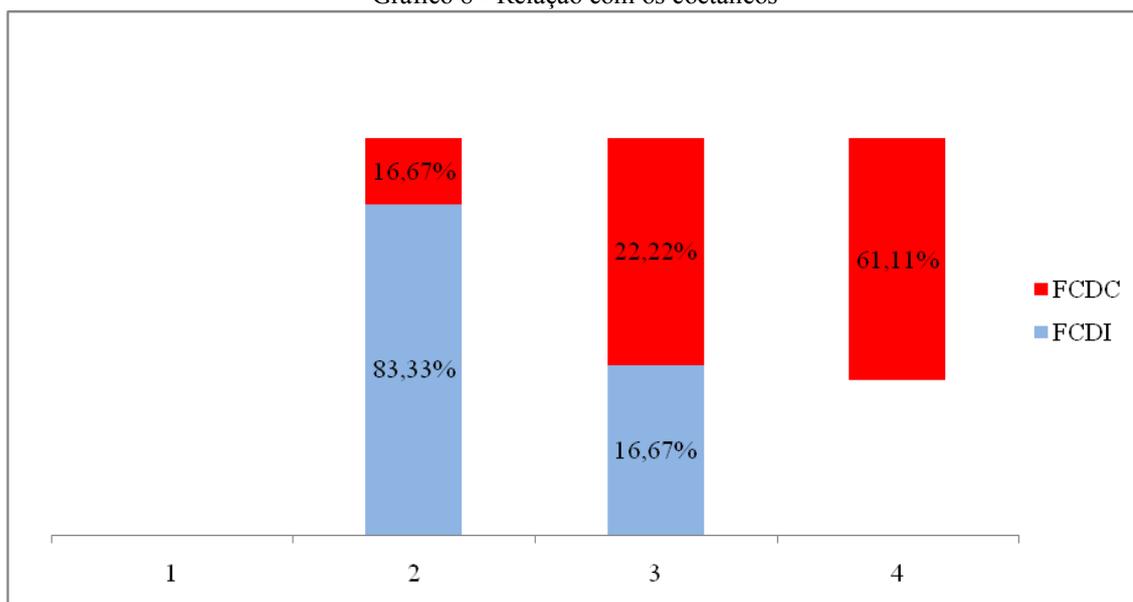
Destarte, para conceituar a categoria **Adoção de um papel**, no 4º nível, não nos limitamos a examinar se a criança denominava os personagens genéricos pelo nome social outorgado aos mesmos (príncipe/princesa, médico, mamãe, papai, piloto de Fórmula 1 etc.), mas se, com clareza, reconstituíam ações histriônicas em correspondência com o modelo estampado no sistema de relações sociais. Nesse nível de jogo, há uma íntima e profunda imbricação dessa categoria com a **Relação com os coetâneos**, pois os gestos e entonações expressados pela criança, ao reconstituir um papel, passam a evidenciar a identificação desse papel em correspondência cada vez maior com a lógica das relações sociais reais e seu sentido social. Tais relações, de caráter lúdico entre coetâneos, estabelecem a imediata e derradeira categoria que submeteremos à análise.

#### 4.2.4 Análise dos dados relativos à categoria Relação com os coetâneos

Na categoria **Relação com os coetâneos**, retratada pelo Gráfico 8, na FCDI, encontramos quinze (83,33%) crianças no 2º nível e três (16,67%), no 3º. No 2º nível, há o progressivo enriquecimento das ações, e as relações lúdicas surgem casualmente de ações recíprocas ainda não claramente atreladas a um papel. Referências de relações desse nível são as manifestadas por LEM, na 2ª sessão, quando se relacionou conosco e com alguns coetâneos, respectivamente, em consequência da necessidade da permissão para levar os brinquedos para casa e para mostrar a caçamba do caminhãozinho lotada de objetos pequenos, em substituição do elemento terra. No 3º nível da categoria relação com os coetâneos, as relações surgem casualmente, implícitas em ações lúdicas com ou sem verbalizações.

O “[...] conteúdo fundamental do jogo chega a ser a interpretação do papel e a execução das ações dele provenientes, entre as quais começam a destacar-se as ações especiais transmissoras do caráter das relações com outros participantes no jogo.” (ELKONIN, 2009, p. 297). Adotando a trama sucedida na 3ª sessão da FCDI, como amostragem desse nível do brincar, notamos que, a despeito de ter nomeado o papel assumido de forma imprópria, a considerar a relação existente no mundo real entre o malabarista e o respeitável público (por nós retratado), LLF se relacionou ludicamente, ao invocar nossa atenção, quando executava ações desse personagem operando os insetos de borracha como se fossem claves de malabarismo.

Gráfico 8 - Relação com os coetâneos



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

Das que estavam no 2º nível, treze (72,22%) avançaram para níveis mais elevados de jogo, de sorte a restarem apenas três (16,67%), na FCDC. Tomando o episódio da 3ª sessão dessa fase como uma das referências que fixou o brincar no 2º nível dessa categoria, NDM utilizou soldadinhos de borracha como representativos de soldados reais. Nestes, projetava ações características segundo as representações que tinha sobre a maneira de ser e de agir desses personagens, na vida real. Em outras palavras, ficou demonstrado que o papel e as relações dele provenientes estiveram presentes na ainda limitada reconstituição do conteúdo das ações coletivas efetivadas por soldados, na vida real.

Também identificamos um tímido aumento do número de crianças que ocupavam o 3º nível dessa categoria, na FCDI, avançando de três (16,67%) para quatro (22,22%), na FCDC. Ao estender o exemplo do episódio (peões de fazenda), emergido na 3ª sessão da FCDC, notamos que, ao assumirem o papel de peões de fazenda, OLM e EVF executaram ações características e variadas com objetos substitutos. Não apenas cavalgaram cabos de vassoura como se fossem cavalos reais, mas, também, os manejaram em torno das miniaturas de vacas, bois, cabras e carneiros, cavalgando de um lado a outro, se comunicando através dos comandos: “vá por aí, que vou por aqui”; “cuidado, aquela vaca está fugindo, ôa, ôa, ôa...” A ação de montar cavalo se intervinculou à de tomar conta de animais em parceria e à de se relacionar por meio de frases características.

Congênere às demais categorias, enquanto não havia nenhuma criança no 4º nível, na FCDI, na FCDC, localizamos onze (61,11%) delas apresentando o brincar nesse nível de

elaboração, no qual as ações se articulam com a atitude adotada pela criança “[...] em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças” (ELKONIN, 2009, p. 298); quer dizer, as relações surgem a partir dos papéis assumidos, incluindo a comunicação amparada em ações com objetos substitutos carreadas pela lógica do argumento. Nesse sentido, para apontar as peculiaridades das situações da FI que contribuíram para o salto qualitativo do brincar, na categoria **Relação com os coetâneos**, fazemos uso dos mesmos episódios empregados na análise das três categorias previamente analisadas, ou seja, dos ocorridos na 8ª e 12ª sessões da FI. Nesta e naquela sessão, observamos DSF e MVF, respectivamente, a brincarem de professora. Em ambas as situações, a representação da maneira característica de agir e de se relacionar de uma professora, em face dos personagens interpretados por outras crianças (alunos) ficou clara, quando, em ações complementares com seus alunos, ambas organizaram a suposta sala de aula, advertindo-os, passando tarefas e dizendo que depois as corrigiriam.

Como procedido com as três categorias já analisadas, também fazemos uso do episódio “Brincando de Fórmula 1” (extraído da 2ª sessão da FCDC) como amostragem posicionante do brincar no 4º nível da categoria relação com os coetâneos. Nesse nível de jogo, as “[...] ações desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituente da lógica real. São múltiplas e refletem a variedade das realizadas pela pessoa a quem a criança representa.” (ELKONIN, 2009, p. 299). Essa ordem e variedade lógica das ações foi bem observada, quando LEM, MAM e CNM, após constituírem, como as reais, a suposta pista de corrida, primeiramente revezaram a liderança fictícia, subindo nas zebras, simulando *pit-stops* e se relacionando com as mecânicas MEF, DSF, EEF, EVF e MVF.

Conforme apontam as amostragens, de muito raros na FCDI, turnos de ações mais complexas rapidamente sobrechegaram à FI. Por meio da intervenção pedagógica dimensionada à ZDI das crianças, apuramos que, das onze (61,11%) que atingiram o 4º nível na FCDC, oito (44,44%) já haviam alcançado esse nível nas cinco primeiras sessões da FI. A nosso ver, por influência da **particularidade** da intervenção pedagógica no jogo de papéis, o número de crianças envolvidas em um mesmo tema/episódio rapidamente se ampliou, de modo a se observar a superação do número de três crianças, em uma mesma série interativa, em várias situações. Frisamos que tal constatação superou as expectativas, pois era aguardada somente nas sessões próximas ao encerramento da empiria. Todavia, talvez em razão de em anos anteriores não terem usufruído do acesso às condições materiais e simbólicas favoráveis à prática e desenvolvimento do jogo de papéis, ao término do experimento, percebemos o

brincar de três (16,67%) delas ainda posicionado no 2º nível.

Dentre as múltiplas situações que causaram o avanço do brincar, citamos o episódio sucedido na 4ª sessão da FI, quando LLF, EEF e EVF foram flagradas brincando de casinha. LLF dizia ser o papai e realizava ações ligadas à arrumação da mesa de jantar, representada por uma carteira escolar sugerida pela professora-regular como substituta de uma mesa de cozinha, com utensílios domésticos (de brinquedo) sobre a mesma, como panelas, pratos, uma chaleira, um bule, uma leiteira, uma mamadeira, xícaras, bules, talheres etc. De maneira paralela e complementar à ação do papai (LLF), EEF disse ser a titia e, fazendo uso do fogão, da chaleira e da mamadeira, ao lado do papai (LLF) preparou a mamadeira para sua sobrinha, figurada por uma boneca que se encontrava em um carrinho de boneca. Por sua vez, EVF representou a mamãe, balançando o carrinho de boneca e ressaltando que sua filhinha estava à espera da mamadeira que a titia estava preparando.

É válido destacar que o citado episódio mobiliza o tema (brincar de casinha), através de vários personagens e suas ações características, no terceiro grau de complexidade. O terceiro e mais elevado grau de complexidade corresponde ao 4º nível do jogo de papéis, posto que, em conformidade com Mikhailenko (1975 apud ELKONIN, 2009), além do conjunto de ações e ligações entre os personagens, também desvela a lógica dessas inter-relações e o sentido social dos papéis.

Dialeticamente, a trama em questão também apresenta ações do papai ligadas ao sentido social dos outros papéis e das tarefas domésticas reconstituídas por esse personagem, em situação de **oposição-contradição** com o modelo socializado por LEM, na roda de conversa da 2ª sessão da FI, quando frisara que ao papai cabe trabalhar fora para ganhar dinheiro – e não limpar a casa e fazer comida.

Confirmamos, assim, que a dialética implícita entre os vários modelos de comportamento dos papéis representados não é “[...] o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos.” (ELKONIN, 2009, p. 315).

Além dos avanços dos níveis das categorias de análise específicas, na FCDC, verificamos a significativa diminuição da necessidade de intervir em conflitos. Por força da reiteração da valência dos combinados, ao longo de todo o transcurso da empiria, quando manifestados, em significativo percentual dos casos, autonomamente, as crianças os resolveram. Como exemplo, sublinhamos uma das situações ocorrida na 2ª sessão dessa fase.

Assim que as crianças foram liberadas para brincar, notamos uma acirrada disputa por alguns objetos, sobretudo pelos vestidos de princesa, carrinhos de Fórmula 1 e por um grande trator de pá carregadeira. Perante a situação que se instalava, elas apresentaram elevados graus de negociação, evidenciados por atitudes autônomas na efetivação das combinações do uso revezado dos objetos.

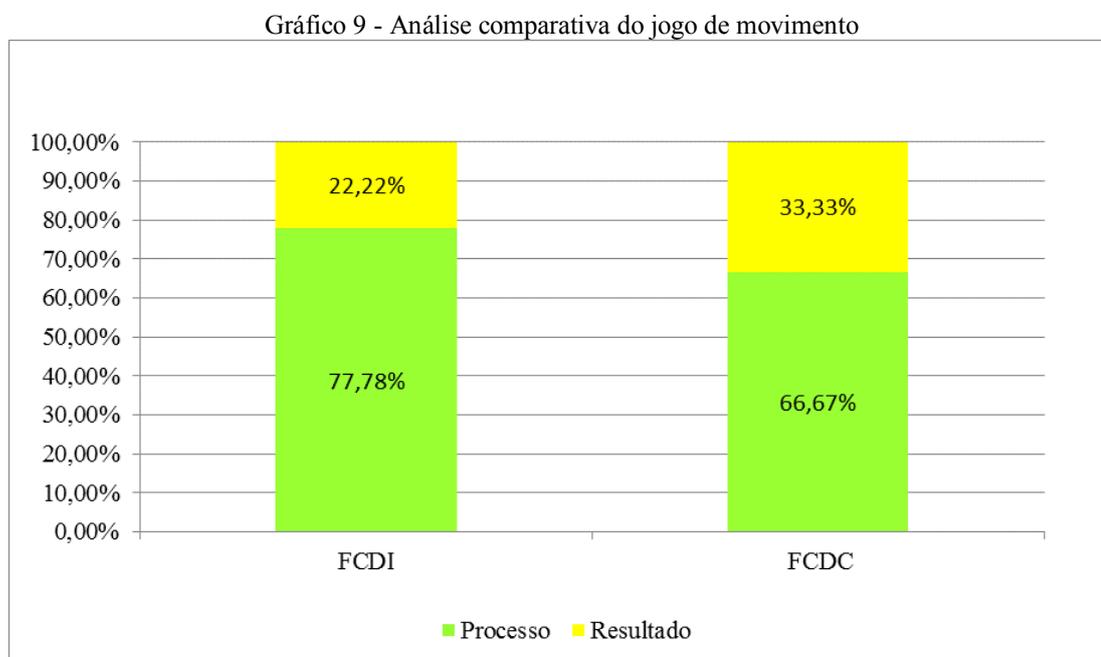
Ressaltamos que a utilização transversal dos episódios “brincar de motorista de caminhão, de malabarista, de/com soldadinhos de borracha, de professora e de Fórmula 1”, no processo de análise das quatro categorias específicas, não se associa com a ideia de uma suposta escassez de situações de tramas outras que pudessem figurar como amostragens dos níveis das premissas do jogo de papéis. Longe disso, usamos os mesmos episódios para evidenciar o caráter interdependente que articula as categorias de análise específicas como unidade do jogo de papéis.

Do conjunto do experimento, podemos expressar que, progressivamente, as crianças brincaram com mais interesse, enriquecendo o jogo através de iniciativas diversas e da composição de planos de jogo respaldados nas vivências pessoais. Tal conclusão deriva da análise dos episódios da FI e da FCDC denominados “O brincar de casinha, a família da telinha e o príncipe”; “O médico no brincar de príncipe”; “A princesa e o príncipe negro 1 e 2”; “O brincar de médico incorporado ao brincar de principado”; “Brincando de Fórmula 1”; “Os peões da fazenda”; e “Brincando de professora”, entre muitos outros. Nessas circunstâncias, ao inserir suas experiências pessoais, as crianças sugeriram temáticas que ainda não haviam sido abordadas, procuraram, entre os materiais disponíveis, aqueles que poderiam substituir determinados objetos de uso dos personagens genéricos que tiveram suas atividades reconstituídas; e, em significativa parte das situações, acataram nossas sugestões, nas ocasiões em que não os selecionaram.

Assim posto e com a intenção de enriquecer os dados da investigação, na subparte imediata ilustramos o processo de análise de que nos utilizamos, a fim de examinar se, de maneira linear, um possível avanço no nível do jogo de papéis reflete na valorização, por parte da criança em idade pré-escolar, do resultado em relação ao processo no jogo com movimento (jogo com regras).

### 4.3 Análise relativa ao jogo de movimento

Como demonstra o Gráfico 9 (referente ao jogo de movimento), apuramos que, na FC DI, quatorze (77,78%) crianças priorizavam o processo e quatro (22,22%), o resultado (objetivo), averiguando-se leve acréscimo do nível de jogo, na FCDC, traduzido no aumento do número de crianças que valorizavam o resultado, isto é, de quatro (22,22%), na FC DI, para seis (33,33%), na FCDC. Houve, assim, um leve declínio do número de crianças que valorizavam o processo, de quatorze (77,78%), na FC DI, para doze (66,67%), na FCDC. Em consequência desses resultados, inquieta-nos a seguinte questão: se o avanço no nível do jogo de papéis foi significativo, porque no jogo de movimento se refletiu de maneira tão tímida?



Fonte: Dados gerados pela pesquisa (SENA, 2018).

Como enunciado, no processo de análise comparativa, utilizamos o único jogo de movimento que sucedeu na FC DI e na FCDC, isto é, o denominado “Eu vou passear na floresta”. Elkonin (2009) classifica esse tipo de brincadeira como “jogo dramatizado de argumento determinado”<sup>61</sup>, concluindo, com base em seus experimentos, que, quanto mais novas forem as crianças, maior deve ser o conteúdo do jogo e mais direta deve ser a conexão entre as regras às quais devem submeter suas ações e o papel que assumem.

<sup>61</sup> Esse tipo de jogo é caracterizado pela presença de papéis sociais, na atividade em questão, revelados na presença das Chapeuzinhos e do lobo; as regras são determinadas precisamente pelos conteúdos fundamentais desses papéis e se aprimoram, à medida que se complexificam e complicam tais conteúdos (ELKONIN, 2009).

A título de exemplo, nas atividades “Eu vou passear na floresta” e “Acorda, Sr. Urso”, seria uma transgressão às regras as Chapeuzinhos (crianças) perseguirem o lobo ou o urso. Como se observa, “[...] os jogos de argumento determinado contêm uma regra, mas que está oculta e é como se se encontrasse no conteúdo das ações do papel que a criança interpreta no jogo.” (ELKONIN, 2009, p. 358). Contudo, o comando da atividade pelo conteúdo do papel assumido aos poucos vai perdendo sua predominância, permanecendo apenas a denominação e o convencionalismo funcional do jogo. Quando se trata do jogo de crianças de 4 e 5 anos de idade, “[...] a regra funde-se com o papel e não se sai dele.” (ELKONIN, 2009, p. 371-372). Acrescenta o autor:

Parece-nos que a introdução do argumento acelera a objetivação das ações e ajuda a dirigi-las. Nisso se apóia o mecanismo fundamental que faz com que a introdução do argumento ou a dramatização eleve a capacidade de dirigir as ações e, por conseguinte, o acatamento das regras. (ELKONIN, 2009, p. 367).

Tomando por referência o jogo “amarelinha”, Elkonin (2009) identifica cinco fases de aprendizagem das regras dessa atividade. Ao trazer o mesmo raciocínio para a particularidade da atividade agora analisada (“Eu vou passear na floresta”), observamos que, na **primeira fase**, a criança repetidamente se aproxima da casa do lobo, cantando o refrão, sem considerar o espaço de segurança representado pela casa das Chapeuzinhos e do perigo significado pela casa do lobo; tem dificuldade para dominar o impulso afetivo de correr antes do comando dado pelo lobo (ao dizer que está pronto) e, ao deste fugir, frequentemente se deixa pegar para ocupar a posição de destaque (de lobo). “A criança aprende apenas exteriormente alguns elementos da situação lúdica.” (ELKONIN, 2009, p. 383). Na **segunda fase**, quando “[...] já existe uma série de movimentos aprendidos” (ELKONIN, 2009, p. 383), é necessário a Chapeuzinho sair da casa respectiva em direção à casa do lobo de mãos dadas com outras Chapeuzinhos e aguardar o sinal emitido pelo lobo, antes de ele fugir. Da situação percebida e reproduzida decorre o exercício repetitivo de se aproximar da casa do lobo e, ao sinal, fingir dele fugir, deixando-se pegar. Ainda não existe regra restritiva, portanto, ela não prioriza a regra que determina que só pode correr após o lobo manifestar o sinal, e que este só pode pegar as Chapeuzinhos antes que alcancem a zona de segurança (a casa das Chapeuzinhos).

Na **terceira fase**, a brincadeira faz valer a conjuntura das regras que a constituem. Todas as crianças devem sair de mãos dadas da casa das Chapeuzinhos, cantando o refrão característico e, brevemente, parar para perguntar: “Está pronto, Sr. Lobo?” As regras funcionais passam a ter um caráter restritivo. Por exemplo, a criança tem que controlar o

ímpeto da vontade de correr antes que o lobo dê o sinal; ela não pode mais ser capturada após adentrar na casa das Chapeuzinhos etc. Todavia, ainda se deixa pegar, para atuar no papel de maior destaque da atividade, ou seja, no de lobo. “As crianças não atendem ainda ao cumprimento exato das regras e se fixam menos ainda no que elas próprias fazem; dir-se-ia, portanto, que as regras são conhecidas, mas não obrigatórias.” (ELKONIN, 2009, p. 383).

“Na **quarta fase**, o curso do jogo corresponde exatamente às regras e subordina-se a elas. As regras ressaltam da situação geral do jogo.” (ELKONIN, 2009, p. 384, grifo nosso). Assim, a criança, que, até a fase anterior, se deixava pegar pelo lobo para também atuar nesse papel, agora se esforça para não ser capturada antes de chegar à casa das Chapeuzinhos. Quando capturada, as companheiras imediatamente apontam o ocorrido; embora objetivasse ser campeã, buscando como resultado estar entre as duas últimas Chapeuzinhos, vê-se obrigada a submeter-se às regras.

Por último, na **quinta fase**, o jogo subordina-se totalmente às regras e está em completa correspondência com elas. As crianças vigiam escrupulosamente o respeito às mesmas. Foram separadas do jogo e formulam-se precisamente como regras. Por isso, as crianças põem-se de acordo antes no tocante às regras, [...]. (ELKONIN, 2009, p. 384, grifo nosso).

Quer dizer, até quando e como vão brincar; se todas as Chapeuzinhos têm ou não de sair da casa respectiva de mãos dadas; se devem mesmo cantar o refrão juntas e ao mesmo tempo; se têm de permanecer de mãos dadas até que o lobo emita o sinal de perseguição; se é permitido e o que acontece com as Chapeuzinhos que se deixam capturar; quantas serão as campeãs etc.; para além do acerto antecipado das regras, sobreleve-se que, nesse estágio do crescimento-desenvolvimento infantil, não há necessidade e, até é dispensável, que a brincadeira se caracterize como “jogo dramatizado de argumento determinado”.

Semelhante ao resultado dos experimentos do autor, observamos que nenhuma das crianças passou da terceira fase:

As últimas duas fases de atitude perante a regra só se registram fundamentalmente entre crianças em idade escolar. [...]. Assim, os dados obtidos confirmam a tese antes citada de que o desenvolvimento do jogo vai desde os representativos de uma situação desdobrada com regras latentes em seu seio até os que exibem regras patentes e uma situação lúdica reduzida. (ELKONIN, 2009, p. 385-386).

Por conseguinte, notamos um tímido aumento do número de crianças que, na FCDC, passaram a valorizar o resultado. Dentre elas, chamamos atenção para EVF, EEF e FMM, as quais, apesar de terem perseguido o objetivo da atividade na maior parte das situações,

também apresentaram ações que, de acordo com a conveniência, atuaram priorizando ora o resultado, ora o processo.

Em face da consideração ontogênica do jogo de papéis como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar, deduzimos que essa forma de atividade ressoa na edificação do imaginário e do fantástico carregados por autoindagações, do tipo: “como seria se assim o fosse?”; “como seria ser o papai, a mamãe, o príncipe, a princesa, o médico, o piloto de Fórmula 1; ou mesmo o lobo dessa brincadeira?” A presença desse **como se fosse** deu margem para que muitos estudiosos considerassem o jogo como um distanciamento da realidade, um mundo especial comandado por leis próprias. “Como contrapartida dessa postura, os psicólogos soviéticos chegaram à conclusão de que o jogo não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos.” (ELKONIN, 2009, p. 315).

Vemos que é precisamente na dimensão do real que o brincar atua como instrumento na promoção qualitativa do psiquismo infantil, remetendo, a partir da cultura material (dos objetos) e imaterial (dos signos) historicamente construída, aperfeiçoada e acumulada pela humanidade, à atuação, à transformação e à decorrente promoção qualitativa da base natural da memória, da imaginação, do autodomínio da conduta e do pensamento, dentre outras funções psíquicas (VYGOTSKY, 1995).

Nesse prisma, Alves (2009, p. 103) diz que

[...] a cultura lúdica das crianças pesquisadas não pode ser analisada de forma isolada, pois ela nasce da apropriação dialética dos objetos pertencentes ao mundo cultural e social ao qual a criança pertence. A atividade lúdica, nesse sentido, organiza a relação da criança com o mundo que a cerca.

O processo de transição do pensamento infantil característico do período pré-escolar para o típico do Ensino Fundamental é muito complexo. No entanto, o destaque que a criança concede ao adulto como modelo de comportamento que ela observou, na primeira infância e no transcurso percorrido na fase pré-escolar, já tem latente a possibilidade dessa transição.

O jogo protagonizado dá lugar a que a criança abandone as suas posturas – devidas à visão que lhe foi proporcionada por seu quarto infantil, individual e específico – e adote a do adulto. A própria adoção de um papel pela criança e a mudança, com ele relacionada, dos sentidos dos objetos incorporados ao jogo, constitui uma mudança constante de uma postura por outra. (ELKONIN, 2009, p. 407).

É fato que o jogo de papéis provoca mudanças qualitativas no pensamento infantil. Todavia, a evolução psíquica suficiente para provocar a transição do jogo de papéis para o jogo com regras<sup>62</sup> articula-se e interdepende da ascendência de atividade-guia, doravante atrelada às obrigações sociais, que, nas sociedades de classes, se conforma na atividade de estudos.

Uma criança pré-escolar pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente amplo. Mas isso não apaga o elemento infantil que existe nela:

Pelo contrário, algo imaturo colore todo o seu conhecimento. Quando porém as relações vitais básicas da criança são reestruturadas, como quando, por exemplo, ela tem a seu encargo uma irmãzinha e sua mãe a trata como sua auxiliar, como participante da vida adulta, todo o mundo se abre de forma bastante diferente. Não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der àquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico se modificará. (LEONTIEV, 2012b, p. 61).

Notamos que a elevação de uma atividade-guia para a subsequente não é unideterminada, mas articula-se à mudança de lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. Segundo Leontiev (2012b), para que haja a transição da atividade-guia “jogo de papéis” para a “atividade de estudos”, há a necessidade de a criança se conscientizar da nova esfera de relações que se estabelece com seu ingresso e permanência no Ensino Fundamental. Período este, em que o sistema de suas relações é reorganizado.

O ponto crucial não consiste no fato de ela ter incumbências sociais, visto que ela já tem obrigações bem antes de ingressar nessa nova etapa educacional:

O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (LEONTIEV, 2012b, p. 61).

O autor esclarece que, muito antes de entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança já é consciente de suas obrigações sociais, mas estas só adquirem um sentido real e psicologicamente eficaz, quando ela de fato lá se encontra. No início, as novas exigências surgem sob a forma de cobranças do professor e da escola:

---

<sup>62</sup> A predominância da valorização do resultado em detrimento do processo, no jogo de movimento, exige a capacidade infantil de atuar no nível do jogo com regras, ou seja, aquele que, no reverso do jogo de papéis, se caracteriza pelas regras explícitas e a imaginação oculta (VYGOTSKY, 2008).

Quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida “verdadeiramente real” que a cerca, torna-se diferente. (LEONTIEV, 2012b, p. 61).

Ao se tornar aluna do Ensino Fundamental, a criança é afetada por novos desejos e necessidades, carreados por motivações e cobranças advindas do sistema de relações sociais, que envolve tanto as pessoas da escola como as de seu círculo de convivência mais íntimo:

O ponto principal, finalmente, é que agora as relações íntimas da criança perdem seu papel anterior determinante no círculo mais amplo de seus contatos. São determinados agora por essas relações mais amplas. Por boas que sejam as relações “domésticas”, íntimas, que a criança sente por si mesma, uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta uma sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. É bastante diferente de uma queixa da professora do jardim de infância. A própria marca cristaliza as novas relações, por assim dizer, e a nova forma de contato que a criança inicia. (LEONTIEV, 2012b, p. 61-62).

Essa conjuntura de novas cobranças e responsabilidades gera a gradual e persistente necessidade, na criança, de assumir compromissos ligados a determinadas expectativas, isto é, a resultados. Quanto ao brincar infantil, progressivamente, “[...] desmembram-se a regra e o papel e o sentido do jogo para a criança reside precisamente em interpretar o papel de acordo com as regras.” (ELKONIN, 2009, p. 372).

Esse novo cenário incumbe a criança de executar as atividades escolares como principal responsabilidade social que lhe cabe, de modo a causar a emergência da atividade de estudos como a próxima atividade-guia do desenvolvimento do seu psiquismo.

É importante esclarecer que,

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2012b, p. 65-66, grifo do autor).

Lembramos que quando foram submetidas à investigação, as crianças não se encontravam com seis ou sete anos de idade. Portanto, ainda não estavam sujeitas às

particularidades das exigências relacionadas às obrigações sociais específicas, que só poderiam ocorrer com o ingresso e permanência delas no Ensino Fundamental.

Nesse panorama social mais amplo e específico, ao estudar para determinada prova, a criança carrega a expectativa dela, do professor, de sua família e de todos à sua volta, acerca da obtenção de resultados positivos na forma de boas notas – esse é o objetivo a ser perseguido. Em face dessa nova realidade, o psiquismo infantil gradativamente sofre influências culturais que a fazem avançar em sua forma de pensar, de sentir, de agir, de se relacionar e, por consequência, também de jogar, ou seja, o nível do brincar apresentado pela criança evolui do jogo de papéis para o jogo com regras. Se o conteúdo do jogo de papéis está diretamente ligado à vida e à atividade concreta dos adultos que rodeiam a criança, “[...] o conteúdo do jogo com regras e as relações refletidas nele não estão ligadas de maneira tão direta com as relações reais em que vive a criança.” (ELKONIN, 2009, p. 372).

Quando a criança se encontra psiquicamente desenvolvida, para atuar nesse nível de jogo, ao brincar de “Avião pegador” ou de “Eu vou passear na floresta”, no papel de fugitiva, não será seduzida pelo desejo de se deixar pegar para ocupar o papel de destaque, quer dizer, de avião pegador ou de lobo. O importante é não ser capturada: esse é o resultado a ser alcançado – o objetivo.

Isso explica o modesto aumento do número de crianças que, em relação à FCDI, após a fase interventiva, passaram a valorizar o resultado. Apesar de compreenderem as regras e os objetivos dos jogos de movimento (com regras explícitas), na tendência explicada por Leontiev (2012b), a simples compreensão das regras não foi eficaz para as envolver e motivá-las a buscar o resultado.

Na análise de seus experimentos, Elkonin (2009) afirma que por volta dos três anos de idade, a criança acata a regra lúdica, como demonstram as características do segundo nível evolutivo do jogo de papéis, ainda isentas de conteúdo histriônico. Nos níveis mais evoluídos, como aquele em que se encontraram as crianças ao término da empiria, “[...] os jogos com regras preparadas ocupam um lugar bastante considerado e, por último, na idade escolar, relegam-se para segundo plano os jogos de argumentos protagonizados.” (ELKONIN, 2009, p. 372).

Neste último período surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram o modo de vida característico da fase pré-escolar. “De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo

estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.” (LEONTIEV, 2012b, p. 66). Nesse novo estágio, progressivamente, o conhecimento da criança aumenta. Resulta disso, que:

[a] atividade no jardim de infância perde o sentido que possuía anteriormente para a criança e ela, cada vez mais, desliga-se dos interesses do jardim de infância. Ou melhor, procura descobrir um novo sentido nele. [...]. A auto-afirmação da criança vai cada vez mais, frequentemente, assumindo formas que infringem a disciplina. É o que se conhece como crise dos sete anos. (LEONTIEV, 2012b, p. 66-67).

Contudo, com base em Elkonin (2009, p. 396), temos elementos suficientes para afirmar que apesar da aparente diferença entre o jogo de papéis e o jogo com regras, “[...] sem ultrapassar os limites da idade pré-escolar, ambos conservam uma unidade interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva do jogo, no qual, somente no final da idade pré-escolar, se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento.” (ELKONIN, 2009, p. 396).

Como demonstram os resultados do experimento e os elementos teóricos ora esboçados, a evolução do jogo de papéis para o jogo com regras articula-se e interdepende da ascendência de atividade-guia, doravante atrelada às obrigações sociais, que, no modelo das sociedades de classes, se conforma nas atividades de estudo. Portanto, a simples submissão da criança a experiências que promovem o nível qualitativo do jogo de papéis, por si só, não a projeta para a próxima atividade-guia (atividade de estudos). Tão menos promove nela o alcance antecipado para brincar em jogos de movimento, fazendo valer as características fundamentais que os definem como jogo com regras.

Ao encerrar esta parte e rumar para as conclusões reflexionando sobre o arcabouço teórico, os passos e os elementos encadeados no trabalho empírico, as análises e os resultados obtidos, cremos que os procedimentos de intervenção aqui empregados podem colaborar para com o atendimento dos direitos da criança da Educação Infantil, prescritos na versão final do texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tal texto, em sintonia com a legislação e os documentos oficiais atuais dessa etapa educativa, norteia a estruturação da Educação Infantil no território brasileiro, pautada na consideração da criança como sujeito histórico, detentora do direito a atividades ligadas a campos de experiências de aprendizagens e de desenvolvimento que lhe possibilitem maneiras múltiplas e variadas de “conviver”, “brincar”, “participar”, “explorar”, “se expressar” e “conhecer-se”.

Por esse ângulo e da consideração do “brincar” como objeto de intervenção pedagógica, esta pesquisa propiciou situações de ensino e de aprendizagem respaldadas em

experiências que possibilitaram às crianças “conviver” – quando por meio de nossa intervenção, aprenderam a negociar o uso revezado dos brinquedos e a fazer escolhas dos companheiros, das temáticas e dos papéis reconstituídos nos episódios em que brincaram; “participar” – ao terem a curiosidade e a motivação aguçadas, nos momentos da roda de conversa, da preparação conjunta (pelo professor e crianças) dos espaços e dos materiais e da intervenção pedagógica, no jogo de papéis durante o transcurso de seu acontecimento; “explorar” – os objetos e os diversos modelos de comportamento dos personagens genéricos socializados nas rodas de conversa e reconstituídos através do brincar; “expressar” – atitudes embasadas nos modelos de comportamento dos personagens genéricos que tiveram as formas de ser e de se comportar reconstituídas pelo brincar infantil; e “conhecer-se” – ao imitarem as atividades dos personagens genéricos que constituem o sistema de relações sociais na realidade objetiva, de modo a perceberem o lugar que ocupam nesse sistema e, gradualmente, constituírem suas subjetividades (personalidades) nos planos pessoais e sociocultural.

Assim, como prescreve Saviani (2008), apresentamos uma das formas de se estimular a atividade e a iniciativa das crianças, sem abrir mão da intervenção pedagógica indireta e direta no brincar infantil; ter favorecido o diálogo das crianças entre elas e conosco, sem deixar de enfatizar a dialética presente nas situações de **oposição-contradição** entre os diversos modelos de comportamento de cada personagem genérico reconstituído nos episódios das sessões que compuseram este experimento; e, sobretudo, ter considerado os interesses e ritmos de aprendizagem, sem perder de vista a necessidade de sistematizar os conceitos espontâneos mobilizados, ordenando-os e os graduando, para efeitos do processo de transmissão-assimilação.

Pelo exposto, a conjuntura que integra o arcabouço teórico e os resultados alcançados pelo trabalho empírico, materializam de maneira reiterativa e complementar a relevância e a pertinência da intervenção pedagógica no brincar da criança contemporânea em idade pré-escolar. À vista disso, vemo-nos com argumentos suficientes para elevar o pressuposto inicial ao *status* de “tese”, o que agora nos permite concluir que “a intervenção do professor pré-escolar no jogo de papéis não deve se limitar à circunscrição da organização prévia dos espaços e dos materiais para a efetivação do brincar infantil. Além disso, cabe a esse professor intervir, de forma indireta e direta, nessa forma de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.”

## 5 CONCLUSÕES

Ao considerar a conjuntura dos documentos oficiais da Educação Infantil brasileira e a legislação vigente (BRASIL, 1988, 1996, 1998a, 1998b, 2009a, 2009b, 2009c, dentre outros), verificamos que concebem a criança como sujeito histórico, detentor do direito de ser cuidado e educado de forma integrada e integral. Destacam o brincar como um de seus direitos fundamentais, de sorte a determinarem que, articulada aos processos interativos, essa atividade deve figurar como atividade-eixo, no contexto educacional das creches e pré-escolas.

Nesse sentido e em harmonia com os resultados da análise do mapeamento realizado nos bancos das teses, das dissertações, dos periódicos e dos trabalhos da ANPEd publicados no período de 2009 a 2012, a psicologia histórico-cultural, ao posicionar o brincar como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar, incumbe a pedagogia histórico-crítica de ratificar que a ênfase apreçada ao jogo de papéis, no contexto escolar da criança da Educação Infantil, não pode se ligar a concepções de cunho espontaneísta, utilitário ou propedêutico.

No entanto, como demonstra o citado mapeamento, ainda se observa o predomínio de situações de brincadeiras desprovidas de intencionalidade educativa, na rotina de muitas escolas de Educação Infantil. Nessas circunstâncias, as crianças até encadeiam turnos de ações, por meio da imitação diferida do operar dos objetos culturais e das atividades humanas realizadas com eles, de sorte a produzirem séries interativas que mobilizam e socializam sensações, emoções, sentimentos, valores, pautas de comportamento e conhecimentos de naturezas diversas. O “problema” é que, em significativo percentual dessas ocasiões, esses elementos não são ampliados e terminam limitados às representações daqueles que brincam; isentas de intervenções pedagógicas.

Como se pôde perceber ao longo deste trabalho, o enfoque histórico-cultural permite que se vislumbrem maneiras para além da organização prévia dos espaços e dos materiais, a fim de se intervir pedagogicamente no jogo de papéis, sem comprometer as características que o definem. Nesse sentido, a unidade teórica e o mapeamento realizado mostram que o motivo de muitos professores não praticar o ato da intervenção pedagógica indireta e direta, no jogo de papéis, não reside em um suposto desconhecimento teórico. Como assinalam Ottoni e Sforzi (2011), há um descompasso entre a produção científica atual e a organização/implementação das práticas pedagógicas, já que parte expressiva das pesquisas

ligadas à Educação Infantil, por se limitar à apresentação de pressupostos teóricos, pouco tem contribuído para com a construção de uma pedagogia consistente, no que concerne à materialização de intervenções pedagógicas no brincar infantil, dimensionadas à tríade tão aludida pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica, denominada **forma-conteúdo-destinatário**.

Na intenção de contribuir para com a minimização desse descompasso, organizamos e concretizamos a pesquisa, com os objetivos específicos de “intervir e mensurar, a partir dos elementos estruturais que constituem o jogo de papéis, o nível de jogo praticado pela criança contemporânea em idade pré-escolar”, e de “estabelecer, de maneira dialética e integrada, a correlação entre o avanço do nível de jogo praticado e os elementos que medeiam, conformam e estruturam o processo de humanização da criança na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a saber: o biológico (funções psíquicas elementares), o histórico-cultural (cultura) e a atividade.”

Como se pôde observar, ao longo do processo de construção deste trabalho, os objetivos (acima citados) a ele vinculados não se limitaram a intervir, mensurar e explicar o nível do brincar, com base nos indicadores de desenvolvimento das categorias de análise específicas. Buscaram, também, compreender as conexões psíquicas que aparecem e são formadas durante a infância pré-escolar, a partir da gênese e do desenvolvimento dessa atividade na primeira infância.

Todavia, ressaltamos que não foi pretensão e não faria sentido defender os procedimentos de intervenção aqui adotados como os únicos e os mais adequados. Distintamente dessa ideia e de modo propositivo, com base nas experiências e nos resultados alcançados, vislumbramos contribuir para com a práxis do jogo, no âmbito da educação formal das crianças em idade pré-escolar. Para isso, organizamos e realizamos, como sugestão metodológica para cada sessão de trabalho, a intervenção pedagógica nos três momentos organicamente articulados, em destaque: “roda de conversa” (intervenção indireta); “preparação conjunta dos espaços e dos materiais” (intervenção direta); e “intervenção pedagógica no jogo de papéis” (intervenção direta).

Como demonstra a Parte 1, quando percebida a intervenção pedagógica no jogo de papéis, em significativo percentual das situações, ela tem se apresentado restrita à preparação prévia dos espaços, dos materiais e à decorrente observação-registro do brincar infantil. Também verificamos que, quando o brincar é objeto de intervenção pedagógica direta, em muitas circunstâncias, os objetivos que delineiam essas intervenções se vinculam a

aprendizagens de conteúdos que lhes são externos (como, por exemplo, da língua portuguesa e da matemática), de modo a não valorizar seu maior potencial, com vistas a viabilizar a conquista das máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças pequenas.

O conteúdo do jogo de papéis se traduz nas atividades e relações humanas reconstituídas com e por meio do operar dos instrumentos culturais (materiais e imateriais), através dos quais a criança se apropria das formas de sentir, de agir, de pensar e de ser dos personagens genéricos que constituem o sistema de relações sociais. Elkonin (2009) e Leontiev (2012a) postulam que é o adulto que intencionalmente ou não apresenta à criança os objetos humanos, os modos de operá-los e as relações humanas formalizadas em função da operação com esses objetos.

Nessa ótica, como os autores da pedagogia histórico-crítica, Elkonin (2009), Ottoni e Sforzi (2011) ratificam que há uma diferença substancial entre o brincar que a criança pratica na escola e o que ela realiza em outros ambientes. Como em relação a todas as demais atividades, nas creches e pré-escolas, essa espécie de atividade deve ser objeto de planejamento, de intervenção e de avaliação; por parte dos professores da Educação Infantil.

Considerando que ao professor cabe planejar, intervir e avaliar o brincar no interior das escolas de Educação Infantil, logo se conclui que há certa ligação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Quanto a essa correlação, no item 2.1, aclaramos o caráter simultâneo (dialético) latente entre o avanço do nível de jogo e a evolução do psiquismo infantil. Para isso, desvelamos os mecanismos envolvidos no processo de instrumentalização das funções psíquicas, o qual se dá por intermédio das relações que a criança estabelece com as pessoas e com os artefatos culturais (materiais e imateriais) construídos, aperfeiçoados e historicamente acumulados pelo gênero humano.

Como exposto no item 2.2, a origem do jogo de papéis se deu no seio das sociedades primitivas, em decorrência das atitudes coletivas perante as circunstâncias de êxito e/ou de fracasso das atividades utilitárias. Sua procedência é de natureza sócio-histórica, sendo que, para os adultos das sociedades com nível cultural mais elevado, o conteúdo das dramatizações pré e pós-atividades utilitárias, típico das sociedades menos desenvolvidas, evoluiu para o teatro e, dos jogos esportivos, para o esporte. Nas atividades adultas das sociedades culturalmente mais avançadas, não existem formas evoluídas do jogo protagonizado, porque elas foram substituídas pela arte, de um lado, e pelo esporte, de outro. Porém, devido às características do psiquismo infantil, na medida em que historicamente as crianças pequenas

foram sendo afastadas das atividades conjuntas com os adultos, acentuou-se a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico das que se encontram em idade pré-escolar.

Assim, compete às escolas de Educação Infantil e aos professores dessa etapa educativa, garantirem ao brincar a posição de instrumento docente e recurso discente, a fim de que os processos de ensino e de aprendizagem possibilitem à criança se apropriar dos conhecimentos, das habilidades, dos traços culturais da comunidade à qual pertence e do respectivo código ético-moral, que progressivamente baliza a formação da sua personalidade. Ao assegurar esse processo, o professor pré-escolar cumpre sua função social de contribuir para com o alcance do desenvolvimento do psiquismo infantil em suas máximas possibilidades. Na esteira desse raciocínio, a adequada intervenção pedagógica justifica e dota de sentido a real função social da escola e do professor dessa etapa educativa.

De sorte a cumprir a função social que lhe cabe, é imprescindível que esse professor domine de forma ampla e consistente o conhecimento de como o ser humano cresce e se desenvolve, de modo imbricado e interdependente à atividade-guia, conforme se observa no recorte desta pesquisa, relativo ao papel desempenhado pela brincadeira no processo de humanização da criança contemporânea em idade pré-escolar. Nesse entender, confirmamos a necessidade de a intervenção docente não transgredir os traços fundamentais que caracterizam o jogo de papéis.

O conteúdo do jogo de papéis se identifica nas atividades humanas efetivadas com o auxílio dos artefatos culturais (materiais e imateriais), planejadas no encadeamento das ações que integram a realização das atividades dos personagens genéricos, os quais constituem o enredo em determinados episódios do brincar. Elkonin (2009) e Leontiev (2012a) explicam que o conteúdo e a sequência de ações lúdicas reconstituídas em episódios do brincar resultam das representações outrora subjetivadas pela criança. Segundo esses autores, ao transgredir o conteúdo e/ou a sequência de ações, corre-se o risco de aniquilar a brincadeira. Assim, temos segurança em afirmar que a intervenção pedagógica direta no jogo de papéis não deve transgredir o conteúdo e a sequência das ações subjetivadas por aquele que brinca.

A fim de superar o desafio de ampliar e diversificar as representações infantis associadas ao operar dos objetos de uso adulto e às atividades humanas executadas com esses objetos, cabe ao professor propiciar experiências que mobilizem saberes para além dos já subjetivados pela criança. Com base nessa compreensão, podemos sustentar que formas

indiretas são as mais adequadas para se intervir no jogo de papéis, com o propósito de enriquecer o conteúdo e as possibilidades de sequências de ações no interior dessa atividade.

Nessa perspectiva, propomos que, de maneira prévia e após o brincar, a criança seja submetida a situações de ensino que oportunizem a ampliação e o enriquecimento de suas representações acerca da maneira de ser e de agir dos personagens genéricos que compõem o sistema de relações sociais, dos respectivos modelos de comportamento e das formas como operam os objetos, relacionando-se, ao efetivarem suas atividades com esses objetos.

Como explicado na Parte 3, a roda de conversa se postou como o principal recurso para que, dialeticamente, pudéssemos ampliar, diversificar e aprofundar as representações infantis, visando a promover o nível de jogo praticado e, em concomitância, o decorrente avanço do psiquismo das crianças. Entretanto, advertimos que ao professor também compete fazer uso de recursos outros, como exibição de filmes, programas televisivos diversos e visitas a museus, zoológicos, cinemas, teatros, *shoppings* etc.

Em sintonia com o conhecimento de que a criança em idade pré-escolar não planeja o brincar e que executa essa atividade mobilizada por motivos ligados à necessidade da satisfação imediata do desejo de operar, não apenas os objetos aos quais tem acesso e já opera, mas, também, e, principalmente, os de uso adulto; depreendemos que o 2º momento de intervenção (direta), nomeado como o momento de preparação (conjunta) pelo professor e crianças dos espaços e dos materiais para a efetivação do brincar, se traduz em uma estratégia pedagogicamente bem mais rica e eficaz que a preparação prévia; pois esta é efetuada apenas pelo professor, sem a participação efetiva das crianças.

De modo consecutivo e imbricado à preparação conjunta dos espaços e dos materiais que compuseram as temáticas no decurso das sessões da FI, sucedeu o 3º momento de intervenção (também direta). Ressaltamos que, para o professor intervir no jogo de papéis, de forma a não prejudicar o desdobramento do conteúdo e das sequências de ações, é imprescindível que sua dimensão brincante esteja desenvolvida, exercitada, e, que ele conheça e se pautar no desenvolvimento real das crianças, relativo aos elementos que constituem e conduzem a temática, em certo episódio do brincar. Somente assim esse professor terá condições de sugerir a inclusão de novos objetos substitutos (neutros e representativos) e de personagens centrais e complementares, nas tramas manifestadas, sem correr o risco de paralisar o brincar infantil, ensejando a complexificação e o aumento de turnos de ações e de consequentes séries interativas cada vez mais elaboradas.

Como a de qualquer outro docente, compete à prática educativa do professor pré-escolar dispor de caráter interventivo, de maneira a transcender a função de preparação, de observação e de formulação de registros do brincar infantil. Como as atividades ligadas a todos os campos de experiência da Educação Infantil, há a necessidade de o brincar oportunizado por esse professor ser objeto de sistematização vinculada às ações pedagógicas de planejamento, de submissão das crianças a situações de ensino, de intervenção e de avaliação.

Em decorrência da compreensão da essencialidade do brincar para o desenvolvimento infantil e de como essa atividade deve integrar o currículo das escolas da primeira etapa da Educação Básica, arrolamos argumentos suficientes para inferir que, no contexto da educação formal da pré-escola, o jogo de papéis deve ser estimado como atividade-guia do desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar.

Apoiados no arcabouço teórico deste trabalho, que arrima o entendimento de que associadas à atividade-guia do psiquismo de seus alunos, compete ao professor organizar todas as atividades que constituem o currículo da turma da escola em que atua, mesmo de forma ingênua, apoiados em Saviani (2008), ousamos proferir a seguinte projeção: “Se todas as etapas, modalidades e níveis dos sistemas públicos de ensino, de fato, democratizassem as condições para as máximas possibilidades de crescimento e de desenvolvimento de seus aprendizes, talvez, ainda em um futuro próximo, poderíamos observar médicos, engenheiros, arquitetos, promotores e cientistas das várias áreas do conhecimento, dentre outros profissionais, não apenas nas famílias das classes A e B, mas também nas das classes C, D e E. Se assim ocorresse, progressivamente e por meio de um processo histórico, possivelmente se diluiria o sistema de classes sociais imposto pelos modos de produção capitalista.”

Para se investir nessa finalidade de maneira articulada ao recorte desta investigação, como alerta o autor, é imprescindível que o professor compreenda os vínculos existentes entre os elementos mobilizados em sua prática educativa (neste caso, mediante o ato interventivo no jogo de papéis) e as práticas sociais presentes na realidade objetiva do sistema de relações sociais. Nessa tendência e de modo específico (propriamente pedagógico), por meio do exemplo da tríade **forma-conteúdo-destinatário**, detalhado na Parte 3, cremos que este trabalho contribui para com o enriquecimento e a ampliação dos conhecimentos referentes às possibilidades e limites do jogo no contexto educacional.

Apesar das dificuldades e limitações, contemplamos os objetivos da pesquisa, de maneira a contribuir para com a minimização do problema revelado na constatação de

raríssimos estudos propositivos voltados às formas e meios de se praticar intervenções pedagógicas indiretas e diretas no jogo de papéis. Nesse sentido, a investigação clarificou o entendimento de como a intervenção pedagógica pode alinhar o movimento dialético causado pelos elementos envolvidos na simultaneidade dos avanços do nível de jogo e do psiquismo infantil, o que serve de recurso para a formação teórica e a constituição-aprimoramento da práxis pedagógica dos professores da Educação Infantil e dos estudantes dos cursos de pedagogia e áreas afins.

Embora o debate em torno desse tema esteja longe de se esgotar, esperamos que os exemplos e as exposições aqui objetivadas contribuam para com o processo de democratização da educação e sirvam de amparo para outras pesquisas e constituição de novas práxis no contexto da Educação Infantil, em especial, se dirigidas a crianças em idade pré-escolar.

Em síntese, fundamentados no arcabouço teórico, nos resultados alcançados e no conjunto das conclusões e reflexões destacadas nesta e nas demais partes e subpartes estruturantes deste trabalho, elevamos o pressuposto inicial ao *status* de “tese” desta pesquisa. Em outras palavras, tecemos argumentos suficientes para inferir que “a intervenção do professor pré-escolar no jogo de papéis não deve se limitar à circunscrição da organização prévia dos espaços e dos materiais para a efetivação do brincar infantil. Além disso, cabe a esse professor intervir de forma indireta e direta nessa espécie de atividade, com vistas a promover o avanço do nível do jogo de papéis e, por consequência, o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.”

Confiamos, assim, ter reunido a fundamentação necessária para mostrar e patentear a importância e a pertinência da intervenção pedagógica indireta e direta, no jogo de papéis, para o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar. O corpo teórico, a descrição processual das sessões que compuseram as três fases da investigação, o exame das amostragens e os resultados expostos pelos gráficos evidenciam os avanços dos níveis de jogo conquistados nas quatro categorias de análise específicas.

Tais conclusões sublinham e reiteram como imprescindível, para a conquista das máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, que, além do brincar livre oportunizado pela preparação prévia dos espaços e dos materiais, elas também tenham o brincar submetido a intervenções pedagógicas adequadas.

Todavia, somos conscientes de que o jogo é uma atividade que, além da dimensão lúdica, reflete opções ideológicas, filosóficas, políticas, éticas e, sobretudo, estéticas; de sorte que compete aos profissionais dessa etapa educativa (supervisores de ensino, diretores de escola, educadores e professores de Educação Infantil) perceber e valorizar o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que se oculta por trás das situações de ensino promovidas pela sistematização da intervenção pedagógica no jogo de papéis.

## REFERÊNCIAS

- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-136.
- ÁLVARES, L. O. **O brinquedo em instituições públicas de Educação Infantil: os significados atribuídos por pais e professoras**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.
- ALVES, A. M. P. Jogos, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 97-105, jan./jun. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Um microestudo do tempo instrucional e da estratégia da aprendizagem para o domínio**. 1976. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.
- ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R.; NASCIMENTO, C. P. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009.
- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.
- BELTRÁN, M. T. B. Inicio de la formación de cualidades morales em niños preescolares. In: GOMES, A. M. S. et al. **Estúdio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. p. 17-32.
- BORONAT, M. E. Formación de las premisas del juego de roles em el tercer año de vida. In: GOMES, A. M. S. et al. **Estúdio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. p. 1-16.
- BRASIL. **Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988**. Institui a Constituição da República Federativa de Brasil. Presidência da República, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brincar. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Parecer 20/2009**. Homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 09 dez. 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/MEE/SE/SEB, 2017.

CARVALHO, E. Totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, *online*, n. 15, p. 177-193, out. 2007.

DANIELS, H. **Vygotsky and Research**. São Paulo: Loyola, 2011.

DANTAS, H. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 111-121.

DAVIS, C. **Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

DICIONÁRIO INFORMAL ONLINE. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/metacomunica%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 26 set. 2017.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

FRÁDKINA, F.I. **La Psicología del juego en la temprana edad**. Raices genéticas del juego protagonizado. Tese doutoral. Leningrado, 1946.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do *self*. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 44, p. 203-406, maio/ago. 2010.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Pedagógica

e Universitária, 1979.

KNAUT, M. S. J. **Elementos constitutivos do brincar:** concepções de estagiários na Educação Infantil. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2012a. p. 119-142.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2012b. p. 59-84.

LEWIN, K. **Teoria dinâmica da personalidade.** São Paulo: Cultrix, 1975.

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:** uma análise de propostas exemplares. 2009. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo.** São Paulo: Senzala, 1967.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-37.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 63-92.

\_\_\_\_\_. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica.** 2015. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=introdu%C3%A7%C3%A3o+aos+fundamentos+epistemol%C3%B3gicos+da+psicologia+s%C3%B3cio+hist%C3%B3rica](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=introdu%C3%A7%C3%A3o+aos+fundamentos+epistemol%C3%B3gicos+da+psicologia+s%C3%B3cio+hist%C3%B3rica)>. Acesso em: 28 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, K.; ENGELS, F. **Le capital.** Paris: Éditions Sociales, 1977.

\_\_\_\_\_. **Teoria da mais-valia:** história crítica do pensamento econômico. São Paulo: Difel, 1983.

MAYNART, R. C.; HADDAD, L. A compreensão das relações de parentesco pelas crianças na brincadeira de faz de conta em contexto de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Não

paginado.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 293-302, jul./dez. 2009.

NAVARRO, M. S. **Reflexões acerca do brincar na Educação Infantil**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na Educação Infantil**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NEVES, V. F. A. A construção da cultura de pares no contexto da Educação Infantil: brincar, ler e escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. p. 1-20.

OLIVEIRA, I. C. C. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico-USF**, Natal, v. 14, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2009.

OTTONI, P. M. E.; SFORNI, M. S. F. O brincar na Educação Infantil: explorando o jogo protagonizado. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011. p. 2403-2415.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

PATIÑOS, J. F. **Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar**. 2009. 286 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

PEREIRA, F. R. S. et al. O tema jogo infantil no periódico Pro-posições. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 107-11, jan./jun. 2009.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, T. O.; LOPES, M. F. Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niños y Juventud**, México, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.

PRADO, A. F. G.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação”. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 33-52.

RICHARDSON, C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1985.

ROCHA, M. L. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 64-73, jan. 2003.

ROURE, G. Q. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17.

SALGADO, R. G. “Pares ou ímpares?”: consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-16.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 69-94.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 586-594, out./dez. 2010.

SANTOS, L. A. T. **O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013b.p. 11-20.

SAWAIA, C. M. F. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil**. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SENA, S.; GUIMARÃES, M. C. A brincadeira, o jogo e o trabalho como elementos do saber próprio e da profissionalidade do professor da Educação Infantil. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-29, 2015.

SILVA, E. A. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SILVA, J. R. **A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e de**

intervenção. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SLÁVINA, L. S. Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica e edad pré-escolar. **Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR**, São Petesburgo, fascículo 14, 1948.

TEIXEIRA, S. R. S. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. A mediação de uma professora de Educação Infantil nas Brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 1-17.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOLOCKA, R. E. et al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 1-21, abr. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** –Tomo I: Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos. Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** – Tomo II: Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** – Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas** – Tomo IV: Desarrollo de los intereses en la edad de transición. Madrid: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. PRESTES, Z. (Trad.). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 24-36, 2008. Disponível em: <[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=A+brincadeira+e+o+seu+papel+no+desenvolvimento+ps%C3%ADquico+da+crian%C3%A7a](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=A+brincadeira+e+o+seu+papel+no+desenvolvimento+ps%C3%ADquico+da+crian%C3%A7a)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

WIKIPEDIA. **Friedrich Engels**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Engels](https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Engels)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Grigory Ivanovich Petrovski**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Grigori\\_Petrovski](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grigori_Petrovski)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Karl Marx**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Marx](https://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Marx)>. Acesso em: 22 abr. 2017.