

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

MARCELA CRISTINA DE MORAES

**RESSIGNIFICANDO O JOGO SIMBÓLICO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

MARÍLIA

2022

MARCELA CRISTINA DE MORAES

**RESSIGNIFICANDO O JOGO SIMBÓLICO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, por ocasião da banca de defesa, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eliane Giachetto Saravali

MARÍLIA

2022

M827r

Moraes, Marcela Cristina de

Ressignificando o jogo simbólico em tempos de pandemia /

Marcela Cristina de Moraes. -- Marília, 2022

144 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Eliane Giachetto Saravali

1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. 3. Psicologia
Infantil. 4. Simbolismo (psicologia) em crianças. 5. Jogos infantis
simbólicos. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

MARCELA CRISTINA DE MORAES

**RESSIGNIFICANDO O JOGO SIMBÓLICO
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, por ocasião da banca de defesa, requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr^a Eliane Giachetto Saravali
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

2º Examinador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Instituto Biociências, Letras e Ciências Exatas/UNESP/São José do Rio Preto

3º Examinadora: Prof.^a Dr^a Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes
Universidade Paulista – UNIP

1º Suplente: Prof.^a Dr^a Simone Aparecida Capellini
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

2º Suplente: Prof.^a Dr^a Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Marília, 24 de março de 2022.

Dedico este trabalho à Deus pela força e esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, provedor de força e coragem;
A orientadora Eliane pela paciência e dedicação;
Aos professores componentes da banca examinadora pelo atenciosidade;
Ao Duque pela lealdade e companhia;
Aos meus familiares pela compreensão;
Aos amigos pelo incentivo;
Aos colegas do GEADDEC/UNESP e UEL pelo companheirismo;
Aos colegas professores participantes da pesquisa;
As Secretarias Municipais de Educação que aceitaram participar da pesquisa;
A Secretaria Municipal de Educação a qual sou vinculada, pelas adequações quanto aos horários de trabalho.

*Ele imaginava
Que era rei, soldado, herói, pirata e domador.
Era o que queria ser,
Porque era um sonhador.*

*Ele acreditava
Em dragão, bruxa, saci, cavalo voador.
Via o que queria ver,
Porque era um sonhador.*

Pedrinho, Jota Quest

RESUMO

A psicologia do desenvolvimento atribui ao brincar reconhecida importância na construção da capacidade da representação simbólica. O jogo simbólico, que suscita capacidade de evocar um símbolo e exercitar a personificação no contexto da brincadeira, permite à criança a reelaboração de situações e tentativas de liquidar conflitos, experimentando de maneira livre e sem sanções o que deseja. Este brincar deriva de um processo de construções sucessivas do jogo e suas formas, classificadas de acordo com as estruturas construídas: exercício, símbolo e regra. A resignificação do brincar, próprio do processo cultural, foi dinamizada pela condição do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, que alterou as concepções de espaços, relações e de ensino. Mediante o exposto, nessa pesquisa que fez parte das investigações do GEADec, pretendeu-se analisar as concepções e estruturação do jogo simbólico por professores de redes públicas e particulares de ensino no contexto de educação remota. Para tanto, utilizamos o método clínico, com entrevista semiestruturada realizada com 24 professores de grupos de crianças que frequentam a educação infantil em cidades sul-mineiras. Pretendeu-se, assim, investigar a caracterização e desenvolvimento da temática no ensino não-presencial, identificando possíveis semelhanças e distinções na concepção e abordagem nestas redes de ensino. Os principais resultados indicam que os docentes ainda não compreendem e/ou identificam o jogo simbólico de acordo com o conceito piagetiano, e que o mesmo foi pouco solicitado durante o ensino remoto. Não encontramos diferenciações relevantes entre as redes públicas e particulares de ensino quanto à temática. Espera-se contribuir para a área, promovendo reflexões que suscitem debates no meio acadêmico e quanto à prática pedagógica do ensino não-presencial sobre a importância do jogo simbólico.

Palavras-chave: Jogo Simbólico; Educação Infantil; Ensino Remoto.

ABSTRACT

Developmental psychology attributes to playing a recognized importance in the construction of the capacity of symbolic representation. The symbolic game, which raises the ability to evoke a symbol and exercise personification in the context of play, allows the child to re-elaborate situations and attempts to settle conflicts, experiencing freely and without sanctions what he wants. This play derives from a process of successive constructions of the game and its forms, classified according to the constructed structures: exercise, symbol and rule. The re-signification of play, characteristic of the cultural process, was boosted by the condition of social distancing imposed by the Covid-19 pandemic, which changed the conceptions of spaces, relationships and teaching. Based on the above, in this research that was part of the investigations of the GEADDEC, it was intended to analyze the conceptions and structuring of the symbolic game by teachers of public and private schools in the context of remote education. For that, we used the clinical method, with a semi-structured interview carried out with 24 teachers from groups of children who attend kindergarten in cities in the south of Minas Gerais. Thus, it was intended to investigate the characterization and development of the theme in non-presential teaching, identifying possible similarities and distinctions in the conception and approach in these teaching networks. The main results indicate that teachers still do not understand and/or identify the symbolic game according to the Piagetian concept, and that it was little requested during remote teaching. We did not find relevant differences between public and private schools regarding the theme. It is expected to contribute to the area, promoting reflections that arouse debates in the academic environment and regarding the pedagogical practice of non-presential teaching on the importance of the symbolic game.

Keywords: Symbolic Play; Child education; Remote Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Quadro 1 – Siglas dos participantes da pesquisa	84
Gráfico 1 – Modalidades (aulas remotas)	85
Gráfico 2 – Formação para o ensino remoto	86
Gráfico 3 – Desafios do ensino remoto para os docentes	88
Gráfico 4 – Desafios quanto ao ensino remoto	90
Gráfico 5 – A família e o ensino remoto	93
Gráfico 6 – Formação para o lúdico	96
Gráfico 7 – Concepção do lúdico no planejamento das atividades	98
Gráfico 8 – Concepção do lúdico no planejamento das atividades (por cidade)	98
Gráfico 9 – Concepção do lúdico no planejamento das atividades – comparativo cidade “Jota”	99
Gráfico 10 – Desenvolvimento do lúdico especificamente com fins didáticos	100
Gráfico 11 – Desafios quanto ao desenvolvimento do lúdico remotamente	104
Gráfico 12 – Papel do lúdico no ensino remoto comparado à modalidade presencial	108
Gráfico 13 – Devolutivas das atividades lúdicas comparadas às formais	109
Gráfico 14 – Realização de reunião pela escola – função e importância do brincar	110
Gráfico 15 – Aspectos menos relacionados na modalidade remota	112
Gráfico 16 – Propostas de jogo simbólico no contexto ensino remoto	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O BRINCAR COMO CULTURA E DIREITO DAS INFÂNCIAS	15
2.1	O “animal Symbolycum”	15
2.2	O brincar e suas especificidades	16
2.3	O brincar como cultura de um tempo e espaço	25
2.4	O brincar como direito das crianças	30
3	OS JOGOS EM PIAGET – CONCEPÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E EXPLICAÇÃO	34
3.1	A imitação – primórdios da representação	36
3.2	A representação e os conceitos implicantes	39
3.3	Classificação dos jogos	41
3.3.1	O jogo de exercício	43
3.3.2	O jogo simbólico	47
3.3.3	O jogo de regras	58
4	CONTEXTO PANDÊMICO E EDUCAÇÃO REMOTO	60
5	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	64
5.1	O jogo simbólico e suas implicações: abordagem das produções científicas	64
5.2	As Tecnologias de Comunicação e Informação no contexto presencial e remoto da pré-escola	74
6	ASPECTOS METODOLÓGICOS	80
6.1	Problema de pesquisa	80
6.2	Objetivo geral	80
6.3	Objetivos específicos	80
6.4	Relevância	80
6.5	Participantes	81
6.6	Metodologia e instrumento	81
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	84

7.1	O ensino remoto e desafios	85
7.2	A ludicidade e suas implicações	95
7.3	As solicitações do meio e o desenvolvimento infantil	111
7.4	O jogo simbólico: conceito e desenvolvimento no contexto remoto	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
	ANEXO– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	140

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra uma série de discussões e investigações embasadas na abordagem teórica piagetiana, que vem sendo consolidadas pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho- UNESP, campus de Marília-SP.

Neste sentido, baseados na premissa de análise do desenvolvimento das estruturas, dos processos e dos mecanismos de pensamento, proposta por Piaget (1978), nos propomos a estudar a construção da representação simbólica pela criança, que se manifesta dentre outros fenômenos, por meio do jogo simbólico.

O intuito inicial deste estudo consistia em analisar o desenvolvimento do jogo simbólico, suas fases e componentes, como o uso de esquemas simbólicos, composição dos símbolos, estruturação de cenas e papéis, entre outros. A pesquisa seria realizada mediante situações de jogo simbólico no ambiente escolar com a utilização de elementos estruturados e não estruturados, constituindo uma pesquisa de campo.

Mediante a conjuntura de distanciamento social apresentado pelo contexto pandêmico de 2020-2021, e a consequente interrupção das aulas presenciais e implementação de aulas remotas, adaptamos a proposta de pesquisa. O contexto educacional atípico impediu o desenvolvimento da pesquisa de campo, exigindo um redirecionamento geral do projeto, embora mantivesse o referencial teórico.

Deste modo, elaboramos um novo projeto de pesquisa, visando estudar sobre as possíveis implicações que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs pudessem trazer ao desenvolvimento do brincar, quanto aos conceitos e as formas de brincar, e em específico no jogo simbólico.

Neste interim, como atuamos na docência na educação infantil, realizamos o diagnóstico socioeconômico de praxe na rede de ensino municipal a qual somos vinculadas, e nos chamou atenção um aspecto observado acerca do jogo simbólico. Analisando os dados, observamos que segundo os responsáveis, 80% dos alunos da turma brincavam de maneira satisfatória de faz de conta em casa, ainda que no contexto pandêmico.

Frente a isso, tomamos conhecimento do projeto “Brincar em casa” (MEIRELLES; REEKS, 2000), uma iniciativa do grupo Território do Brincar, financiado pelo Instituto Alana,

que aborda esta discussão. As pesquisas realizadas para a produção do documentário de média-metragem sobre o tema culminaram em uma incrível série de sete podcasts com o mesmo nome, com cerca de quatro horas de conteúdo. Os dados evidenciaram que as crianças continuavam brincando no ambiente domiciliar, mesmo com recursos tecnológicos à disposição, especialmente com cabaninhas, jogos de movimento, e de brincadeiras de faz de conta.

Ainda assim, mediante autorização da Secretaria Municipal de Ensino, realizamos uma entrevista piloto com pais e professores da escola na qual atuamos, para nos certificar sobre os dados coletados no diagnóstico socioeconômico, e assim relacionar as informações apresentadas pelo Instituto Alana à nossa realidade.

Na análise dos resultados das entrevistas, confirmamos que de acordo com os responsáveis, as crianças continuavam brincando de faz de conta em casa de maneira contínua e satisfatória, ainda que no contexto pandêmico e com mais acesso aos meios tecnológicos digitais, como videogames, celulares e tablets. Destarte, o problema de pesquisa traçado não foi confirmado, demonstrando assim pouca relevância e possíveis contribuições aos estudos sobre tecnologia e jogo simbólico.

Novamente, nos vimos compelidas a tecer um novo caminho de investigação. Agora, no entanto, referenciadas pelos estudos anteriores, elegemos uma perspectiva mais assertiva de pesquisa.

Assim, no âmbito teórico, nos propomos a discutir como se desenvolvem as estruturas de pensamento que possibilitam que a criança perpassasse pelas fases do jogo, do exercício, do jogo simbólico e do jogo de regras. Devido a densidade e amplitude do tema, nos ateremos de maneira específica ao desenvolvimento do jogo simbólico, sua concepção, classificação e explicação na perspectiva piagetiana.

Quanto à pesquisa aplicada, realizamos um estudo de caso por meio de entrevistas semiestruturadas, visando compreender como o jogo simbólico é concebido pelos docentes e como foi solicitado e explorado na conjuntura da educação infantil não-presencial por diferentes redes de ensino públicas e particulares do sul de Minas Gerais.

Ao investigar e caracterizar o desenvolvimento do jogo simbólico no contexto da educação remota, acreditamos poder compreender sua concepção e utilização pelos educadores, além de identificar possíveis semelhanças e distinções na concepção e abordagem nas redes públicas e particulares de ensino.

Neste sentido, estruturamos o presente estudo em seis capítulos. No capítulo de abertura, “Brincar como cultura e direito das infâncias,” apresentaremos uma breve reflexão das diferentes teorias que caracterizam o ser humano como tal, entre as quais as teses que versam

sobre o “*homo-ludens*” e do “*animal symbolicum*.” Discutiremos, ainda, os conceitos de brinquedo e brincadeiras, e destacaremos as funções e decorrências do brincar no desenvolvimento infantil. No item “O brincar como cultura de um tempo e espaço,” serão expostas as diferentes concepções de abordagem para a infância, e o conceito de infâncias; e, finalmente, discutiremos o brincar com direito legalmente constituído.

No segundo capítulo, “Os jogos em Piaget – concepção, classificação e explicação,” abordaremos a teoria piagetiana, e o que dispõe Piaget acerca do desenvolvimento das estruturas mentais de pensamento, que possibilitam que a criança jogue de formas diferentes, e em específico o jogo simbólico, sua concepção, classificação e explicação.

No âmbito do capítulo 3, “Contexto pandêmico e educação remota,” contextualizaremos a presente pesquisa na conjuntura da pandemia da Covid-19 e suas implicações, que culminaram no estabelecimento do ensino remoto, no qual as mídias digitais se constituíram como principal mediador entre a escola/docentes e família/alunos.

Em fim, no quarto capítulo apresentaremos a “Revisão bibliográfica” que abarcou, mediante a readequação do tema, do problema e dos objetivos deste estudo, o jogo simbólico e suas implicações, sua possível relação com as novas tecnologias e seu desenvolvimento no contexto de educação não-presencial.

No capítulo 5, “Aspectos metodológicos”, apresentaremos a pesquisa em si, descrevendo a metodologia utilizada, abordagem, instrumento, contextualização dos sujeitos participantes e outros dados relevantes.

No capítulo 6, “Resultados e discussão,” discutiremos os resultados mediante os dados coletados por meio de entrevista realizada com professores das redes públicas municipais e privadas de duas cidades do sul de Minas.

No capítulo 7, proporemos as “Considerações” reflexivas sobre este estudo, e finalmente os referenciais bibliográficos.

Esperamos suscitar discussões sobre a necessidade e as possibilidades de exploração do faz de conta no ambiente virtual, como temática essencial ao desenvolvimento infantil, caracterizado como direito da criança. Igualmente, almejamos promover reflexões que suscitem debates no meio acadêmico quanto à prática pedagógica no ensino não-presencial.

2 O BRINCAR COMO CULTURA E DIREITO DAS INFÂNCIAS

2.1 O “animal *Symbolicum*”

Ao longo da história da humanidade, ciências como a psicologia, a biologia, a antropologia e a filosofia se ocuparam de investigar e elaborar teorias acerca da característica determinante que distinguiria essencialmente o ser humano dos outros animais, justificando assim seu domínio sobre o meio natural.

Explorando brevemente as teses, encontramos, inicialmente, a consolidada teoria do “*Homo sapiens*”, referindo-se ao homem com capacidade de raciocínio, que há mais de 70 mil anos teria sido capaz de pensar e produzir cultura, diferenciando-se assim dos próprios pares na escala evolutiva e dos animais. Concorrentemente, a proposição do conceito distintivo de “*Homo Habilis*” ou “*Homo Faber*” refere-se ao homem como ser capaz de organizar seus esforços no fabrico e manuseio de objetos que facilitariam a sobrevivência (HARARI, 2019).

Entretanto, contextualizando esta pesquisa, destacamos igualmente teorias propostas por Huizinga (2000) [1938] e Cassirer (1967; 2016). Huizinga (2000) [1938] apresenta a versão do “*Homo Ludens*”, o homem que brinca, característica que, embora não inerente apenas ao homem, neste se distingue por sua condição de brincante, mesmo na idade adulta.

Piaget (1978), em sua extensa obra sobre o desenvolvimento humano, evidencia o papel do brincar no desenvolvimento, e ao analisar as estruturas sucessivas de jogos e suas formas, reitera a permanência de resquícios de características dos jogos infantis em atividades da idade adulta, com destaque ao jogo de regras “como atividade lúdica do ser socializado subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida.” (PIAGET, 1978 p. 182).

Já Cassirer (1967), em sua análise filosófica antropológica acerca do tema, vai além ao propor como característica essencial do ser humano a capacidade de dar significações ao contexto vivenciado, como a objetos, situações, entre outros. Deste modo, constrói a tese do animal “*symbolicum*”:

El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red (CASSIRER, 1967, p. 26).

De acordo com o autor, a possibilidade de representação simbólica concebeu uma mudança qualitativa na vida humana, pois permitiu maiores abstrações e a capacidade de

deslocamento no tempo e espaço, dotando-lhes de uma nova dimensão da realidade. De maneira geral, definiu como representação “que consiste en la exposición de un contenido en y por otro contenido, haya de ser reconocida como un presupuesto esencial para la construcción de la conciencia misma y como condición de su propia unidad formal” (CASSIRER, 2016, p. 50).

Essa capacidade representativa, também chamada de função simbólica ou semiótica, Piaget define como:

Um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos atualmente perceptíveis mas também aos que se acham presentes (PIAGET, 1968, p. 46)

Assim como Cassirer, Piaget desdobra as condutas referentes a esta capacidade, com construções mais ou menos simultâneas: a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem. Em suma, considerando que o brincar, expressado aqui como faz de conta, está submetido à capacidade simbólica, identificamos na representação esta capacidade de atribuir significação, algo fundamentalmente humano.

2.2 O brincar e suas especificidades

O ser humano, como parte integrante da natureza, compartilha das necessidades de seu biosistema. Diferem-no neste meio algumas características específicas, como a consciência e a capacidade de representação simbólica, expressada em condutas como o brincar de faz de conta.

O brincar, os brinquedos e as brincadeiras são essenciais ao desenvolvimento humano, permeando as relações, o tempo, o espaço e a cultura. Mediante esta permanência do brincar no tempo e nas relações, nos perguntamos por que o ser humano brinca? E ainda, em que **constitui o brincar, os brinquedos e as brincadeiras?**

Os termos acima, considerados e utilizados como correlatos pelo senso comum, tem este falso cognato invariavelmente reiterado pela mídia, que se empenha em vincular o objeto brinquedo ao ato de brincar, objetivando o consumo.

A premissa exposta é claramente corroborada por animações e filmes voltados ao público infantil, que enfatizam a pseudo-relação intrínseca entre os brinquedos e as brincadeiras. A película “Klaus” (KLAUS, 2019) exemplifica bem esta elaboração. Jesper vai

trabalhar como carteiro em Smeerensburg, a fria e cinzenta cidade localizada em uma remota ilha no Ártico. Ele é recebido com animosidade pelos locais, que estão em constante conflito.

No início da animação, aparecem crianças brincando, montando um boneco de neve; elas demonstram, porém, estarem zangadas com a ocupação. A cena está inserida entre outras que enfatizam o caráter negativo da cidade.

Jesper descobre que neste ambiente as pessoas não enviam ou recebem cartas, e, frente a este desafio, percebe a oportunidade de estimular o envio de postais por meio de um equívoco. O imprevisto, que culmina no habitante remoto, Sr. Klaus, e Jesper entregando um brinquedo, constitui o ponto de reviravolta da trama, quando aos 0:28' a criança abre o pacote, e feliz, relaciona o fato de ganhar o presente a um desenho que fez e perdeu na rua.

Assim, todas as crianças da cidade procuram o serviço postal para enviar cartas ao Sr. Klaus, na intenção de ganharem os brinquedos feitos a mão. Jesper, que tem metas a cumprir, organiza a ação e promove a entrega dos presentes. Na posse dos brinquedos, e mediante a necessidade de “ser bonzinho”, enfatizada pela frase dita pelo carteiro a um dos meninos, “menininhos levados como você não ganham presente do Klaus!” (KLAUS, 2019, em 1:27'), para continuar obtendo-os, as crianças passam a apresentar atitudes cooperativas e gentis entre si e com os adultos. A partir daí todo o contexto da cidade e de seus habitantes se altera, incluindo a reabertura da escola, para que as crianças possam aprender a escrever.

Não questionamos a nova significação que o brincar denotou à vida na cidade, mas a impossibilidade de relacionar o brincar a brincadeiras com objetos não-estruturados ou sem objetos. A crença é evidenciada quando Jesper, tentando convencer o Sr. Klaus à empreitada, diz ao ler uma cartinha: “Pensa na alegria que o senhor vai levar para aquelas vidinhas tristes! Essa aqui, tadinho do Hermes, ele só tem gravetos e pedras para brincar, que tristeza!” (KLAUS, 2019, em 0:34').

Deste modo, a mídia consolida a intrincada visão, construída culturalmente, de que o brincar está condicionado à manipulação de brinquedos prontos. Não negamos a inserção e função social dos brinquedos, de fato, Brougère (2010) e Kishimoto (2017) dispõem que os brinquedos aumentam as possibilidades de brincadeiras, ao se converterem em suporte de uma representação, mas não se constitui um fator condicionante para o brincar, efetivamente caracterizada pela dimensão simbólica.

Piaget, em seu detalhado estudo sobre os jogos infantis, delineia os **brinquedos** como objetos substitutos que ao serem utilizados pela criança, podem apresentar-se como um símbolo isolado, no caso do esquema simbólico, ou, como integrante da função simbólica, adquirida pela capacidade de representação: “Mas, na medida em que o novo objeto é tido como substituto

do objeto inicial, esse primado da assimilação conduz a uma relação que, se fosse consciente ou mentalmente interiorizada, seria simbólica” (PIAGET, 1978 p. 131).

Assim sendo, o objeto brinquedo tem sua definição submetida ao nível de desenvolvimento infantil, que permite à criança concebê-lo de determinadas formas, podendo servir ao jogo de exercício motor, como quando a criança joga uma bola para baixo e para cima repetidamente, ou com meio de representação simbólica, como quando ela finge comer a bola, dizendo e/ou fingindo ser uma melancia deliciosa colhida no quintal.

Estas concepções, exteriorizadas por meio de diferentes condutas, dependem do desenvolvimento das estruturas mentais infantis e do processo de interiorização das ações, assunto que será devidamente abordado no capítulo 4.

Horn (2004) destaca o papel do brinquedo, que sendo concomitantemente concreto em sua forma e simbólico em seu conteúdo, se constitui como meio transitório no desenvolvimento do pensamento infantil rumo à abstração:

Na verdade, esse objeto representa uma realidade ausente e auxilia a criança a separar o objeto do significado. Essa vivência é fundamental, já que provê uma situação transitória entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Isso resultará em uma etapa importante, a qual, no futuro, irá levá-la a pensar, a se desvincular das situações concretas (HORN, 2004, 19).

Continuando a reflexão sobre as definições do brinquedo, Brougère (2010) tece complexas relações ao defini-lo: “O brinquedo é um objeto distinto e específico, com imagem projetada em três dimensões, cuja função parece vaga. Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 14). Porém, pondera que o brinquedo: “é marcado pelo domínio do simbólico sobre o funcional, até pelo fato de que o simbólico é a própria função do objeto” (BROUGÈRE, 2010, p. 15).

Em seu texto, Brougère ainda aponta que o brinquedo é inserido na brincadeira por meio de apropriações, constituindo uma transformação operada pela criança em relação a sua cultura lúdica: “Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 10).

Piaget (1978), em suas inúmeras observações e experimentos sobre os esquemas infantis, observou e descreveu, inclusive, sobre a possibilidade de ficção sem suporte material:

[...] na obs. 64, J. imita o sono segurando um pano qualquer, a gola de um casaco ou mesmo a cauda de um burro de papelão, à guisa de travesseiro; e, na obs. 65, L. procede analogamente fingindo segurar um travesseiro quando nada tem nas mãos.

Portanto, já não se pode dizer que o esquema foi evocado pelo seu excitante usual e temos de admitir, pelo contrário, que esses objetos servem simplesmente de substitutos do travesseiro, substitutos que se ornaram simbólicos mediante os gestos que simulam o sono (esses gestos atingem mesmo, no caso de L., o nível de ficção sem suporte material) (PIAGET, 1978 p. 127-128).

Affonso (2012), que utiliza brinquedos em sessões ludodiagnósticas, descreve-os como meios pelos quais a brincadeira ocorre, permitindo o diagnóstico e trabalho com o aspecto desejado: “encaro o material lúdico, seja estruturado ou não estruturado, como um instrumento de expressão da saúde mental infantil, que permitirá a manifestação da brincadeira simbólica [...]” (AFFONSO, 2012, p.73).

A autora define como estruturados os brinquedos industrializados, que devem ser uma miniatura da realidade, e como materiais não estruturados os elementos soltos, naturais ou não, com os quais a criança pode brincar ou construir brinquedos. Destaca que ambos os materiais permitem a manifestação da brincadeira simbólica, mas diferem-se quanto ao acesso à capacidade simbólica, sendo os estruturados mais rápidos e os elementos não estruturados exigindo mais a criatividade infantil.

Tanto nas elucidações trazidas por Piaget (1978), como por Brougère (2010), fica evidente que o brinquedo está submetido à concepção e intencionalidade infantil, e apesar de constituir uma característica e meio para o brincar, não se estabelece como único ou essencial.

Passamos à compreensão do termo **brincadeira**, ou **jogo**, como nomeia Huizinga, autor para o qual é possível caracterizá-lo, mas não o definir:

o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social (HUIZINGA, [1938] 2000, p. 9).

Após analisar profundamente as características do jogo, o autor clássico as descreve:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, [1938] 2000, p. 14).

Kishimoto (2017) também relata a dificuldade em conceituar o termo “jogo”, mediante a variedade de atividade abarcada, cada quais com suas especificidades:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros (KISHIMOTO, 2017, p. 15).

Finalmente, Kishimoto (2017) assume a dimensão cultural do jogo, apoiando-se em Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989): “Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 2017, p. 19).

Embora alguns autores, como o próprio Brougère (2010), categorize o jogo e a brincadeira como distintos, consideraremos o ponto de vista de Piaget (1978), segundo o qual o jogo é um dos tipos de brincadeira.

Nesse sentido, a brincadeira, realizada por meio de esquemas motores acompanhadas ou não de um simbolismo, para assim ser definida, dependerá do contexto, “Visto que um esquema por si só jamais é lúdico, ou não-lúdico, o caráter de jogo só provém do contexto. Mas todos os esquemas são suscetíveis de dar lugar a essa assimilação pura, cuja forma extrema é o jogo” (PIAGET, 1978, p. 120).

Segundo Brougère (2010):

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece as regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2010, p. 106).

Notamos que Brougère (2010) considera como brincadeira especificamente o que Piaget (1978) classifica como jogo simbólico, que consiste nas brincadeiras de faz de conta ou jogo de papéis, conforme denominação de Piaget (1987, p. 158). Na concepção piagetiana, diferentemente o conceito de brincar estende-se aos exercícios motores, jogos de regras e engloba o próprio faz de conta. Piaget adotou a perspectiva de jogo disposta por Huizinga (2012) que define:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’ (HUIZINGA, 2012, p. 24).

Piaget (1978), ao categorizar como brincadeiras os jogos de exercício, motores ou de pensamento, suscita outras reflexões: **quando se inicia o brincar de faz de conta de fato e o que o diferencia das condutas tipicamente sensório-motoras?**

Como veremos, o jogo de exercício se caracteriza principalmente pela repetição de esquemas, e “quase se confunde com as atividades sensório-motoras. São compostos por comportamentos que não precisam mais de acomodação, e assim se reproduzem por “prazer funcional” (PIAGET, 1978 p. 115).

Deste modo, o autor esclarece que o que caracteriza o ato de brincar é a diversão, e este prazer pelo prazer é exercitado nas três formas sucessivas do jogo, exercício, símbolo e regra. Este caráter de não funcionalidade do brincar é exemplificado por Piaget (1978), como quando um sujeito pula de um lado para o outro do riacho, um exercício motor pelo prazer de brincar; ou quando alguém faz de conta que come uma folha verde, que transmuta em espinafre, fazendo-o pelo prazer de brincar; ou ainda quando joga damas, que embora tenha um objetivo, o faz de maneira espontânea por lhe ser agradável, um jogo de regras pelo prazer de brincar.

Excetuando-se esta questão classificatória, notamos convergências. Ambos os autores submetem a definição de brincadeira ao contexto, ou seja, de como aquele que brinca interage e interpreta a realidade apresentada. Piaget (1978) é claro neste sentido, refinando a discussão sobre a relação entre o brincar e a construção da noção de realidade pela criança.

Para Piaget (1978), como veremos, a imitação fornece as bases e integra o jogo simbólico. Ao imitar, o mecanismo mental sobrepujante é de acomodação, e ao representar no jogo simbólico, sobrepuja a assimilação, sendo que ambos mecanismos interagem com a realidade.

Na imitação, a criança reproduz algo visto, ouvido ou vivenciado, o que equivale dizer que na interação com a realidade, ela acomoda as informações em suas estruturas mentais, sem implicar em modificações significativas sobre elas. Piaget exemplifica, ao descrever a observação do sujeito de pesquisa J., aos 1; 3 (12) de idade, que finge dormir (PIAGET, 1978, p. 126, obs. 64).

Na representação simbólica, que caracteriza o jogo simbólico, há a deformação lúdica de um objeto, da realidade ou de personagens, o “significante”, que é transformado pelo brincante, que lhe atribui “significado” diferente do apresentado de acordo com seu interesse ou necessidade no momento da brincadeira. O disposto é evidenciado na observação de Piaget de J., aos 1; 3 (30) de idade, ao fazer dormir seus brinquedos, animais e pelúcias (PIAGET, 1978, p. 126, obs. 64).

No brincar de faz de conta há quase que uma assimilação pura, pois “não há um esforço de submissão do sujeito ao real, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu” (PIAGET, 1964, p. 29).

Elucidando, a imitação e o simbolismo atuam de maneira concomitante no jogo simbólico, constituindo o símbolo lúdico. Deste modo, a criança retrata a realidade de diferentes maneiras no mesmo ato, repetindo-a e deformando-a, como dispõe Piaget (1978):

Com efeito, quando a cauda do burro é assimilada ao travesseiro, ou uma caixa de cartão a um prato, há nesse simbolismo, ao mesmo tempo, uma assimilação lúdica que assim deforma os objetos, até sujeitá-los à fantasia menos objetiva, e uma espécie de imitação, visto que a criança imita os gestos de dormir e de comer. É óbvio, inclusive, que precisamente em virtude dessa espécie particular de autoimitação é que o simbolismo lúdico se torna possível, pois sem ela não haveria representação dos objetos ausentes nem, por consequência, ficção ou sentimento de "como se" (PIAGET, 1978 p. 134).

Implícitas nestas reflexões sobre a relação do brincar com a realidade, nos defrontamos com a função do brincar, afinal, é essencial nos questionarmos “por que o ser humano brinca? O que inevitavelmente implica em questionar, **qual a função do brincar?**”.

Como dito, a função primária do brincar é o prazer, a diversão. Além disso, é complexo atribuir-lhe funcionalidade, pois “a brincadeira escapa a qualquer função precisa” (BROUGÈRE, 2010, p. 14), ao menos intencional e/ou conscientemente.

Considerando que “o brinquedo é a linguagem da criança” (AFFONSO, 2012, p.82), ao brincar, a criança tem a possibilidade de demonstrar e expressar de maneira lúdica suas ideias, sentimentos e percepções. Deste modo, apresenta sua compreensão da realidade, assimilando-a e/ou transformando-a sem a imposição de regras e/ou coerções.

Piaget (1978) exemplifica com a brincadeira maternal com bonecas:

Com efeito, na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de uma parte para melhor assimilar os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram por saciar. Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas suas bonecas (PIAGET, 1978 p. 140).

Deste modo, a imaginação simbólica em torno da brincadeira com bonecas constitui a forma do jogo, e o conteúdo é formado pelos seres ou episódios representados pelo símbolo. Piaget (1978) reitera que é esta utilização dos símbolos que permite à criança meios de assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses.

Durante o jogo simbólico, a criança reelabora situações vivenciadas, tenta liquidar conflitos cotidianos e assume diferentes papéis sociais, experimentando de maneira livre e sem sanções o que deseja: “O que o jogo de exercício realiza mediante a assimilação funcional, o jogo simbólico reforçará, pois, pela assimilação representativa de toda a realidade ao eu” (PIAGET, 1978 p. 158).

Neste sentido, na Fase III do desenvolvimento do jogo simbólico, caracterizada pelas combinações simbólicas, dos tipos simples, compensatória e liquidante, a criança brinca fazendo combinações no seio da própria brincadeira, buscando compensar sentimentos como o medo, e liquidar conflitos, como ao lidar com separações.

Corroborando com o supracitado, Piaget (1978) relata que J., aos 4;7 (20) de idade, aos sentir ciúmes do pai, diante da impossibilidade de repreendê-lo, passa a criticar o pai de Merècage, sua companheira simbólica, ligada a tudo que é divertido ou penoso, dizendo: “‘Merècage tem um papai muito ruim’, que ‘a repreende quando ela brinca’, que ‘a mãe de Merècage escolheu mal’ etc” (PIAGET, 1978, p. 171, obs. 84).

Assim, J. compensa sua frustração quanto a não se sentir à vontade para criticar o pai, fazendo-a de outra maneira. Deste modo, por meio do símbolo lúdico e da personagem fictícia, a criança cria oportunidades de externar e reelaborar seus conflitos, permitindo também que o adulto os identifique, dentre outras técnicas, por meio do ludodiagnóstico.

Quanto às compensações liquidantes, Piaget (1978) descreve a curiosa cena, na qual J., aos 4;6 de idade, ao interagir com o pai, tem acidentalmente as mãos atingidas por um ancinho. O pai se explica e pede desculpas, mas J. continua furiosa, e depois diz: “Tú és Jaqueline e eu sou o papai”, e reproduz toda a cena, invertendo os papéis (PIAGET, 1971, p. 17,3, obs. 86).

Assim, mediante à dificuldade de resolver o conflito e aceitar as desculpas, a fim de compreender a situação, J. recria com papéis invertidos, e dá-se por satisfeita. A criança permite-se reviver o ocorrido através do faz de conta, e, sem as pressões e regras sociais, pode experimentar os sentimentos, variar os pontos de vista – na medida que seu egocentrismo característico permite reorganizar seus pensamentos e, enfim, liquidar o problema inicial.

Situação análoga vivenciamos em nossa prática pedagógica em 2018, quando M., aos 5 anos de idade, perdeu o pai de forma abrupta, e nos meses seguintes, durante o horário de recreação, deitava-se dizendo estar morta, solicitando que os colegas a acompanhassem, oferecendo-lhe companhia, folhas e flores. Nestes momentos a criança demonstrava tranquilidade durante a encenação, divertindo-se ao colocar a língua para fora e ao cruzar as mãos sobre o abdome, permanecendo imóvel nesta posição. Repentinamente, tal como começou, a brincadeira se desfazia e seguia-se alegremente para outra atividade.

Acreditamos que a experiência revivida e reelaborada pela criança de maneira leve e lúdica tenha auxiliado neste momento tão delicado de sua vida, favorecendo sua ressignificação e compreensão dentro de suas possibilidades.

Este caráter de representação da realidade também é adotado por Huizinga, que definiu como função do jogo “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.” (HUIZINGA, [1938] 2000, p. 14).

Questionamos, em fim, **o que o brincar promove** quanto ao desenvolvimento infantil? Figueiró (2012) se dedica a explicar os benefícios do brincar quanto ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo, referenciando-se na neurofisiologia. Acerca da importância do brincar, reitera:

Ressalta-se neste processo o papel fundamental da primeira infância, que, junto com o período gestacional, representa o principal momento de estruturação neuropsicológica e social do indivíduo e, entre as práticas, ressaltam-se as atividades lúdicas como um dos pilares mais importantes do desenvolvimento infantil” (FIGUEIRÓ, 2012, p. 27).

Enfatizando a relevância do brincar, Figueiró (2012) segue elencando as inúmeras possibilidades que oferece à criança, no que tange ao desenvolvimento social, como integrar-se socialmente, participar, aprender a conviver socialmente e compreender regras, esperar sua vez, cooperar com os outros, aprender ganhar e perder, e o desenvolvimento da autoconfiança.

Observa-se que os benefícios citados se referem ao aspecto social proposto por Piaget (1964), e colaboram para a descentralização do pensamento infantil, visto que o egocentrismo é uma das características do pensamento intuitivo, típico da criança da faixa etária que tratamos neste estudo.

Assis e Mantovani de Assis (2013) corroboram o exposto: “O trabalho em grupo, que favorece a interação com os companheiros é decisivo na descentração do pensamento egocêntrico e condição necessária para o alcance da objetividade” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2013, p. 245).

Especificamente sobre este tema, Affonso ressalta a importância da personificação de papéis no bojo do jogo de faz de conta: “A atribuição de um papel ao outro supõe uma distinção eu/não eu...” (AFFONSO, 2012, p.45). Piaget (1978) também descreve o processo evolutivo que a criança percorre até alcançar a compreensão do jogo de papéis, só possível depois dos quatro anos de idade.

O autor evidencia este progresso relatando a brincadeira de loja organizada por J., aos 3;11 (26) de idade, com a irmã L., aos 1;7 de idade, na qual a primeira desempenharia o papel de vendedora e a segunda de compradora; mas L., devido à pouca idade, não compreende a dinâmica da brincadeira com papéis complementares. Porém, quando J., aos 3;9 (2) de idade, propôs que ambas desempenhassem o mesmo papel, no qual duas irmãs leem juntas um livro, L., aos 1;4 de idade, demonstrou maior colaboração, por tratar-se de imitação mútua (PIAGET, 1978 p. 178, obs. 90).

Progressivamente, as crianças, assim como J., tornam-se capazes de desenvolver papéis complementares nos jogos em questão, devido aos progressos que estudaremos mais a frente, relativos à ordem e coerência, da sequência de ideias e da socialização crescente.

Sobre os impactos cognitivos do brincar, Figueiró (2012) dispõe:

Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria, deduz, estimula e desenvolve a capacidade de concentração, favorece o equilíbrio físico e emocional, dá oportunidade de expressão, desenvolve a criatividade, a inteligência e a sociabilidade, enriquece o número de experiências e de descobertas (FIGUEIRÓ, 2012, p. 26, 27).

Concluindo, o autor destaca que a saúde física, emocional, intelectual, mental e social infantil depende, em grande parte, da atividade lúdica. E mediante tal importância, nos perguntamos: **as crianças sempre brincaram? O conceito de infância hoje imbricado ao brincar, sempre foi assim?** Nos dediquemos brevemente a tais reflexões.

2.3 O brincar como cultura de um tempo e espaço

Como parte da cultura de um tempo, lugar e de um povo, o brincar passa por constante ressignificação. A própria noção contemporânea de infância “como construção social e cultural, é relativamente recente, e restrita às sociedades industrializadas do ocidente” (BUCKINGHAN, 2007, p. 25). Ariès (1973) reporta ao século XIII as primeiras imagens representativas de crianças aproximadas da configuração atual.

Embora haja críticas, como a de Buckingham (2007), quanto à narrativa linear que Ariès (1973) denota à infância, desconsiderando as diversas facetas que ela mesma pode assumir dependendo do tempo, da sociedade e características sociais, culturais e econômicas, o autor ainda é referência em estudos sobre a construção processual de tal identidade, descrevendo como a concepção de infância e família foi constituída historicamente, utilizando-se de fontes

iconográficas medievais e renascentistas. Deste modo, considera-se que ele tece sua obra a cerca de uma representação da infância e não sobre a infância em si (BUCKINGHAN, 2007).

Partindo do preceito de crianças como adultos em miniatura, Ariès relata como o tempo da infância era reduzido, pois terminava quando os pequenos obtinham certa autonomia possibilitada pelo desenvolvimento motor, ou como nomeia, do “desembarço físico”. Assim, passavam a conviver igualmente com adultos, participando das vivências de trabalhos e jogos.

No fim do século XVII, uma considerável alteração é instituída com a escolas para os meninos, que definiu um espaço e tempo específico para a aprendizagem, criando uma espécie de “quarentena.” Neste período, de “descoberta da infância”, conforme Ariès (1973), apresentaram-se as maiores evoluções quanto ao sentimento de infância, chamado de “paparicação” e relegada aos bebês e crianças bem pequenas de todas as classes sociais. A representação da primeira infância também demonstra alguns progressos:

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (...) com inúmeras cenas de infância de caráter convencional: a lição de leitura, em que sobrevive sob uma forma leiga o tema da lição da Virgem da iconografia religiosa dos séculos XIV e XV, a lição de música, ou grupos de meninos e meninas lendo, desenhando e brincando (ARIÈS, 1973, p. 73)

Analisando o trecho, observa-se que as crianças são representadas com identidade distinta dos adultos e dedicam-se a atividades consideradas, atualmente, próprias do interesse infantil. No entanto, de acordo com Ariès (1973), contraditoriamente ao sentimento da “paparicação” surgia o movimento disciplinar, que velado sob o caráter de preocupação e escolarização infantil, tinha o real intuito de moralizá-las e discipliná-las.

Somado a estes aspectos, no século XVIII foi adicionado o cuidado com a higiene e a saúde física das crianças. Na primeira metade do século XIX, no entanto, a revolução industrial e a demanda de mão de obra infantil na indústria têxtil trouxeram um período de inflexão neste processo de institucionalização da educação.

O autor aponta que este novo tratamento e conceito de infância não era democrático. Ao longo do século XVIII, enquanto as crianças das classes populares entravam diretamente na vida adulta, as escolas, centradas na disciplina rigorosa, eram frequentadas pelos filhos das classes abastadas. Ou seja, somente estes obtinham o privilégio de gozar de um tempo de “infância” nos moldes da época: “Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar” (ARIÈS, 1973, p. 217).

Deste modo, ao longo de um lento processo histórico, ainda mais tardio e alijado às meninas e à população carente, as crianças enfim foram alçadas ao perfil de pessoas em desenvolvimento e de direitos, o que foi referendado por ciências como a pedagogia, a psicologia do desenvolvimento e legislações específicas.

Destarte, a compreensão da criança como cidadã e igual em direito e dignidade só foi consolidada legalmente em 1954 com a “Conferência das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança” (ONU, 1954), que resultou no documento oficial – Os “Direitos Universais das Crianças”. Embora represente um marco legal para a infância, ainda hoje encontra barreiras e impeditivos culturais, sociais, políticos, econômicos e culturais para o seu exercício.

Ponderamos que ao refletir sobre este período singular da vida humana, devemos referenciá-lo como “infâncias”, apoiando-nos assim no conceito apresentado por Buckingham (2007), como a representação que um povo diverso, situado em um tempo e espaço, dá a um período da vida e suas características.

Logo, ao considerar o processo cultural na modificação, construção e/ou manutenção do conceito de infância, o autor também se referia às características que a compõe. Tais características dependem do contexto histórico-social e econômico, como, por exemplo, o conceito de infância no período da revolução industrial europeia diverge do conceito atual, que entre outras diferenças, não abrange e nem permite o trabalho infantil.

Isso porque de acordo com Buckingham (2007), o conceito de infância, bem como suas características, interagem com as lentas alterações sociais, como atualmente na estrutura familiar, no conceito de educação, nas políticas públicas, nos tempos e espaços ocupados pelas crianças, na fluidificação ou reforço das fronteiras entre crianças e adultos, na institucionalização, privatização e domesticação da vida das crianças, na possibilidade de acesso precoce à vida adulta, além das alterações econômicas, como a alavanque da criança como consumidora.

E a este conceito de infâncias e sua atividade característica, o brincar, como parte da cultura de um tempo, continua alterando-se. Mais recentemente, na “era da tecnologia”, vivenciamos a mais brusca transformação tecnológica da história que, segundo Palfrey e Gasser (2011), tocou todos os aspectos da vida moderna, o que inclui a infância e suas especificidades, materiais e/ou subjetividades. Experimenta-se, assim, profunda mudança quanto aos conceitos básicos de quando, onde, com o quê, com quem e o que é brincar.

Buckingham (2007), analisando a relação das crianças com as mídias eletrônicas, relata a existência de uma “infância midiática”, porém aponta em suas reflexões que as novas

tecnologias, apesar de trazer implicações significativas nas alterações do conceito de infância, não estão isoladas neste processo, destacando-se fatores históricos, sociais e culturais.

No entanto, a tríade de pesquisas realizadas sobre os impactos do uso excessivo de aparelhos eletrônicos de tela (AETs), sobre o desenvolvimento das estruturas da inteligência operatórias e infralógicas, de espaço, por Meneghel (2016), de tempo, por Melo (2018), e de causalidade, por Simão (2019) constataram danos neste sentido. Crianças que utilizam os AETs por mais de três horas diárias se afastaram das brincadeiras tradicionais e da interação entre pares nestes momentos, o que pode ter ocasionado nos atrasos do desenvolvimento constatados.

A Sociedade Brasileira de Pediatria, por meio do manual de orientação “Menos telas mais saúde” (SBP, 2019), orienta o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), redes sociais e Internet com recomendações para pediatras, pais e educadores na era digital.

O manual preconiza que se evite a exposição às telas por crianças de até 2 anos de idade; que se limite o tempo de exposição ao máximo de 1 hora/dia para crianças entre 2 e 5 anos; de 1 a 2 horas/dia para crianças de 6 e 10 anos; e de 3 horas para adolescentes entre 11 e 18 anos de idade. Em todas as faixas etárias é recomendado a supervisão constante de responsáveis. As crianças abordadas pelas pesquisas citadas pertencem a faixa etária de 8 a 12 anos, e apresentam exposição e uso de telas de, no mínimo, 3 horas por dia, o tempo máximo recomendado pelo documento.

Gonçalves (2020) também realizou um amplo estudo acerca do desenvolvimento das estruturas da inteligência, mediante intervenções realizadas utilizando jogos com dispositivos concretos e em suas versões eletrônicas. A pesquisadora também baliza o avanço da substituição efetiva das interações sociais, brincadeiras ao ar livre e a utilização e exploração de jogos concretos, em prol dos jogos na tela. Os resultados da pesquisa comparativa confirmam a sua hipótese de que haveria diferenças favoráveis ao jogo concreto, quanto ao desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento, e ainda apontou:

(...) diferenças na exploração dos materiais e regras do jogo, na prática e construções de estratégias e na resolução de problemas, a partir das jogadas entre os sujeitos que participaram da intervenção com jogos concretos e dos que participaram da intervenção com os mesmos jogos, na versão eletrônica (GONÇALVES, 2020, p. 6).

Os dados assinalados reiteram o quanto as novas tecnologias vêm interagindo com a cultura infantil, alterando as brincadeiras e a própria noção de infância, e em como se desenvolvem as estruturas mentais de pensamento, solicitando assim estudos e atenção científica e docente.

Outro fator que Buckingham (2007) elencou como determinante para a alteração do brincar foi a migração da atividade dos espaços públicos e abertos para os espaços privados e fechados, internalizando-se nas casas e escolas, o que definiu como institucionalização, privatização e domesticação da vida das crianças. Ariès (1973) já anunciava este caráter privativo dos internatos: “A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (p. 314).

Figueiró (2012) denomina este fenômeno de “o brincar comprimido,” atualmente imposto à infância pelo contexto social da escola, que privilegia o desenvolvimento intelectual, e da cidade, onde em geral impera a insegurança. Ainda sobre esta conjuntura, o autor dispõe:

Difícilmente encontram e experimentam a maravilha de uma fazenda e/ou da natureza, raramente tem acesso a ambientes selvagens ou naturais intocados ou mesmo playgrounds criativos e desafiadores que estimulem a imaginação e maravilhamento. Além disso, precisam lidar com a paranoia de permanecer em ambientes fechados com portas fechadas, sem falar com estranhos, experimentando solidão e isolamento (FIGUEIRÓ, 2012, p. 30).

De fato, a pesquisa conduzida por Edelman Berland por solicitação de uma multinacional do grupo Unilever, com 12 mil famílias dos EUA, Brasil, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietnã, China, Indonésia e Índia constatou que “56% das crianças passam uma hora ou menos brincando ao ar livre por dia. Isso é menos do que o tempo livre disponibilizado a muitos presidiários em cadeias de segurança máxima” (CICLO VIVO, S/A, 2016). O estudo originou uma série de desdobramentos, que culminou na campanha “Liberte as crianças”, em prol da infância livre e com menos uso de telas.

A percepção desta necessidade infantil de brincar ao ar livre e como a escola a cerceia nos ocorreu no âmbito prático pedagógico em 2015, durante um diálogo com a aluna R., de 5 anos. A criança pretendia ir ao banheiro no final da aula, o que é desaconselhável pela abertura dos portões da escola, e seguiu-se o diálogo.

R. nos perguntou: “Professora, dá tempo de ir ao banheiro?”, ao que respondemos “Olhe na porta, por favor R.” Após olhar se já havia movimentação na área externa da sala de aula, R. disse “Ah, dá tempo, as crianças ainda estão todas soltas.” Espantadas, questionamos: “E onde as crianças estão quando não estão soltas?”, ao que R. respondeu de imediato: “Quando elas não estão soltas, elas estão presas.”, Continuamos: “Onde?” A criança respondeu com obviedade: “Nas salas, ué!”. Consideramos este chocante diálogo um marco em nossa carreira docente, o que nos motivou a pesquisar sobre o brincar e suas implicações e ao entendimento do respeito devido aos tempos e espaços de ludicidade infantil.

A redução ou restrição da exploração dos ambientes externos e/ou junto à natureza, exemplificadas pela pesquisa do grupo Unilever, derivou no transtorno denominado por Louv (2016) de Transtorno de Déficit de Natureza:

(...) o transtorno de déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e mentais (LOUV, 2016, p. 58).

Ambos os aspectos incitadores da transformação contemporânea do brincar foram acentuados pelo contexto pandêmico, vivenciado à partir de março de 2020. A pandemia da Covid-19 impôs o distanciamento social, restringindo ainda mais os **espaços e as relações** que as crianças poderiam estabelecer no convívio escolar, e estabeleceu o ensino remoto, que teve as mídias digitais como seu principal mediador.

Com a rotina reduzida ao ambiente doméstico e o ensino a distância, crianças e famílias precisaram ressignificar os espaços, tempos, materialidades, maneiras e métodos de estudar e de brincar.

2.4 O brincar como direito das crianças

Neste interim, deparamo-nos com o brincar como constituinte dos direitos das crianças e do processo educacional vigente. O direito ao brincar também é garantido pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1950), e abrangido pelos documentos que orientam a educação infantil nacional, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Deste modo, o ensino remoto também deve abarcar o brincar em suas diversas formas, consolidando-se como mais um desafio à essa modalidade de ensino.

A garantia da educação a todos, abrangendo os alunos da etapa da educação infantil, foi reconhecida tardiamente no Brasil como direito da criança e de responsabilidade de órgãos públicos e da sociedade. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018), avanços significativos foram alçados pelos dispositivos legais, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e com a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, lei nº 9.394/1996.

O direito ao brincar é ressaltado no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009, p. 25), que versa “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV- brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Tais referenciais, além da garantia ao direito à etapa inicial da educação básica a crianças de 0 a 5 anos, posicionava a criança como sujeito de direito cujo “tempo de infância” deve ser respeitado. Este “tempo de infância” refere-se ao período assinalado por condutas típicas desta fase, representadas principalmente pelas interações sociais e pelo brincar.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que apontam metas de qualidade para educação e desenvolvimento integral da criança, já concebiam as creches e pré-escolas como espaços de experiências prazerosas para elas, e enunciavam com um dos princípios da Educação Infantil, “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (p.13-14).

O documento, em seu volume inicial “Introdução”, dedica seção exclusiva ao brincar (BRASIL, 1998), valorizando-o como meio de domínio da função simbólica, articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, atribuição de significado a sinais, gestos, objetos e espaços, ressignificação de acontecimentos através dos papéis sociais que assumem, consolidação de conceitos sociais, possibilita o desenvolvimento da autoestima, iniciativa e autonomia, oportuniza a resolução de situações problemas, a relação com os objetos e suas propriedades físicas, o exercício da linguagem oral e gestual e a experimentação das regras sociais. O volume 2 “Formação pessoal e social” (BRASIL, 1998) retoma o tema, abordando a imitação, jogos e brincadeiras, o brincar, e especificamente o faz de conta:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste contexto, a caracterização da criança, este ser brincante, também foi revista como sujeito ativo e participante do processo histórico e educacional: “Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (BRASIL, 2006, p. 13).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) discorrem amplamente acerca dos princípios que regem a educação infantil de qualidade, e orienta os

professores e profissionais de apoio das instituições de educação infantil quanto à importância do brincar em suas diversas modalidades:

4.2.10. alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas dirigidas, bem como intercalar momentos mais agitados com outros mais calmos, por exemplo, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas; e atividades individuais com outras realizadas em grupos/coletivos;

4.2.18. intervir e assegurar que as crianças tenham opções de atividades, interações e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriadas às diferentes faixas etárias, com possibilidade de fazer alguma atividade enquanto esperam que o restante do grupo termine outra atividade [...] (PNQEI, 2018, P.49/51).

Observamos, deste modo, que gradativamente a premissa da garantia do acesso à etapa da Educação Infantil foi ampliada para a preocupação com a qualidade ofertada. Os documentos orientadores oficiais passaram a abarcar reflexões sobre a organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento, os recursos materiais, brinquedos e mobiliários, “como itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens” (BRASIL, 2018, p. 62).

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular –BNCC, vem referendar os documentos e leis anteriores, apresentando os direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

Essa normativa trata-se de “um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2018, p. 5).

A BNCC (BRASIL, 2017) mantém ainda os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, no Art. 9º (BRASIL, 2010), as interações e a brincadeira, destacando a construção e apropriação do conhecimento pela ação e interação com os pares e adultos.

Entre as prerrogativas continuadas e/ou instituídas, contemplando o compromisso com a educação integral do educando, a relevância do brincar é reiterada, constituindo um dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017, p.36).

Deste modo, observamos que o brincar passou a integrar a identidade da Educação Infantil, não apenas como experiência própria do tempo da infância, mas também como direito que deve ser garantido e estimulado em suas mais diversas composições.

Direito este ainda violado no contexto social pelo trabalho infantil, e no pedagógico por currículos que muitas vezes privilegiam o desenvolvimento do aspecto cognitivo do aluno, desconsiderando o caráter de integralidade do ser humano, o que Morin denomina como “esquartejamento humano” (MORIN, 2000).

3 OS JOGOS EM PIAGET – CONCEPÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E EXPLICAÇÃO

A Análise Estrutural Sistêmica está presente em todas as ciências, e em Psicologia Educacional é considerada por pensadores como Piaget, Wallon e Vygotsky (PIAGET, 1964). Neste sentido, Piaget se dispôs a estudar os aspectos do desenvolvimento infantil, entre os quais o jogo, a partir da análise do desenvolvimento das estruturas de pensamento do sujeito.

Após 40 anos de investigação, estudando a psicologia da criança e colhendo fatos, Piaget (1896-1980) passou a considerar a síntese entre gênese e estrutura, essencial para compreender a psicologia genética, embora não tivesse nenhuma hipótese elaborada quanto a esta questão inicialmente. Em um contexto científico, no qual prevaleciam as tendências de gênese sem estrutura e estrutura sem gênese, em 1949, durante uma comunicação na Sociedade Francesa de Filosofia, Piaget concluiu que as gêneses sempre estavam apoiadas em estruturas, em uma relação dialética (PIAGET, 1964).

A **geração das estruturas, o construtivismo**, com elaboração contínua de operações e novas estruturas, só é possível mediante uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos. Logo, “o conhecimento procede, pois, da ação, e toda a ação que se repete ou se generaliza por aplicação a novos objetos gera por isso mesmo um “esquema”, ou seja, uma espécie de conceito prático” (PIAGET, 1983, p. 39). Este processo ocorre por equilíbrio, por meio dos processos de assimilações e acomodações.

Para melhor compreensão de tal relação, é necessário a apresentação desses termos. Piaget define como estrutura “um sistema apresentando leis e propriedades de totalidade enquanto sistema” (PIAGET, 1964, p. 133).

Esclarece, no entanto, que tais leis de totalidades são distintas das propriedades dos elementos. Deste modo, a relação entre os elementos e a totalidade é mais importante que as partes, sendo estrutura o resultado de uma totalidade e não de uma somatória de partes. Como gênese, Piaget (1964) conceitua:

[...] um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado A para um estado B, sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo seu prolongamento (PIAGET, 1964, p. 134).

Sua tese é de que toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma outra estrutura. Também dispõe que reciprocamente, toda gênese tem uma estrutura, a exemplo das estruturas lógico-matemáticas, como a conservação, que supõe uma construção-gênese, que está ligada em cadeias a estruturas anteriores. Concluindo,

Em suma, **gênese e estrutura são indissociáveis**. São indissociáveis temporalmente, isto é, estando em presença de uma estrutura como ponto de partida, e de uma estrutura mais complexa, como ponto de chegada, entre as duas se situa, necessariamente, um processo de construção, que é a gênese (PIAGET, 1964, p. 139).

Estando devidamente definidos os termos estrutura e gênese e suas relações, passamos à reflexão sobre como os esquemas se organizam e se coordenam, originando a sucessão evolutiva do jogo: exercício, o símbolo e a regra. Para tanto, voltamos aos primórdios das pesquisas de Piaget, que o conduziram a investigar o que definiu posteriormente como a origem de todo conhecimento, a ação.

Em seus densos estudos acerca da gênese e desenvolvimento do pensamento racional da criança, em específico dos diversos sistemas operatórios, Piaget (1978) se deparou com o pensamento que os precede, o pensamento representativo ou intuitivo. Neste sentido, passou a tratar das insuficiências e compreender o funcionamento específico da representação imaginada, ou intuitiva, que se prolonga paulatinamente, através de articulações progressivas, no pensamento operatório ou reversível.

Mediante o imperativo de uma série de problemas a examinar sobre o pensamento representativo em si, o estudioso se dispôs, então, a pesquisar os primórdios do desenvolvimento e funcionamento deste pensamento. Visava ainda não apenas estudar como a representação se prolongava em operações, mas também como se conservava fora dela, manifestando-se como jogo, imitação e pensamento simbólico.

Seguindo a premissa de que “**todo conhecimento procede da ação**”, Piaget (1978) relega à inteligência sensório-motora, fase anterior à constituição da linguagem oral, a gênese do pensamento refletido. Assim, as ações elementares deste período se converterão de maneira progressiva e processual em operações. Neste interim, encontra-se a relevância do pensamento representativo, que se interpõe como ponte entre estas duas fases extremas do desenvolvimento infantil.

Desde modo, para compreendermos o desenvolvimento do pensamento representativo, condição necessária ao exercício do jogo simbólico, tema deste estudo, faz-se eminente recorrer à sua origem: **a imitação**.

3.1 A imitação – primórdios da representação

Inicialmente, nos ateremos às descrições e ao desenvolvimento deste mecanismo, a fim de nos repertoriar qualitativamente para propor uma discussão sobre as ponderações necessárias para compreensão deste processo.

A imitação pré-verbal da criança já se constitui como uma das manifestações da sua inteligência. Nos dois primeiros anos de vida, ela manifesta as imitações, evidenciando a “existência de coordenações inteligentes, tanto na aprendizagem dos meios que emprega, como nos seus próprios fins” (PIAGET, 1978 p. 17).

Quando há equilíbrio estável entre os processos de assimilação e adaptação, tem-se a adaptação propriamente inteligente. Mas, “na medida em que a acomodação predomina sobre a assimilação, a atividade se desenrola no sentido da imitação: esta constituiria, assim, o simples prolongamento dos movimentos de acomodação” (PIAGET, 1978 p. 17).

O desenvolvimento da imitação acompanha as seis fases do desenvolvimento da inteligência sensório-motora, conforme veremos, e é marcada pelo desenvolvimento da incorporação de objetos exteriores à seus esquemas, através da assimilação e acomodação.

Contudo, antes disso consideramos pertinente fazer uma ressalva. Como é sabido, além das experiências realizadas com crianças suíças por Piaget e colaboradores, parte de suas observações, relativas ao estágio sensório-motor, provém do próprio meio familiar, no qual realizou experimentos de observação e intervenção com seus filhos.

A reconhecida importância das colaborações dos resultados destas pesquisas realizadas por meio de uma interação íntima do pesquisador com os sujeitos da pesquisa permitiu um controle maior das variáveis a qual toda pesquisa está propensa.

Uma destas variáveis, controladas dentro das possibilidades, que torna o estudo de Piaget sobre a imitação singular, trata-se do não adestramento dos sujeitos. Isto porque as interações estabelecidas ocorrem no domínio imitação verdadeira, pois eram motivadas por atitudes ou esquemas de ação já apresentados pelas crianças de maneira espontânea. De modo contrário, no movimento de adestramento o adulto fornece o modelo inédito para que a criança imite, consistindo na chamada pseudoimitação.

As duas condutas diferenciam-se quanto ao processo de assimilação que denotam. A imitação verdadeira é mais duradoura devido ao processo de assimilação, no caso da pseudoimitação há “diferenciação dos esquemas adquiridos e sem assimilação direta do modelo ao gesto do sujeito” (PIAGET, 1978 p. 34).

Enfim, vejamos brevemente as seis fases do processo de desenvolvimento da imitação, sendo que nas três primeiras ainda não há a indissociação completa das tendências assimiladoras e acomodadoras.

- **1ª Fase** - Ausência de imitação: como a reprodução de modelo supõe experiência, ainda escassa nesta fase dos reflexos puros, a imitação não se desenvolve. Piaget (1978) constatou em suas observações sobre o choro do recém-nascido, que o mesmo pode ocorrer por desagrado ao estímulo do choro de outros bebês ou apenas por exercício vocal.
- **2ª Fase** - Imitação esporádica: há a assimilação de elementos exteriores pelos esquemas reflexos, que se ampliam em função das experiências adquiridas, na forma de reações circulares “diferenciadas”. Nisto consiste o conceito de experiência:

Logo, toda a acomodação aos dados exteriores tende a repetir-se, porquanto indiferenciada da própria assimilação reprodutora; e, tão cedo a acomodação ultrapassa o nível do puro reflexo para passar a ter em conta a experiência, essa repetição de todo o ato constitui a reação circular primária (PIAGET, 1978 p. 28).

Há três maneiras possíveis de desenrolar a imitação nesta etapa: incorporação e acomodação de elementos novos de modelos sejam idênticos; a imitação mútua, desde que o som tenha partido inicialmente da própria criança e a imitação esporádica de um som conhecido.

- **3ª Fase** - Início da imitação sistemática: referente a sons já pertinentes à fonação e de movimentos executados anteriormente pela criança de maneira visível para ela. A partir da coordenação da visão e da apreensão, iniciam-se as reações circulares, quando se exerce uma ação sobre as próprias coisas, que repercutirão na imitação. Outra característica marcante são as condutas “para fazer durar um espetáculo interessante”.

Nesta fase, ainda não há imitação de novos modelos, em razão da tendência conservadora da acomodação. A criança não consegue imitar os movimentos de outrem, mesmo que já conhecidos, se não consegue ver os movimentos equivalentes do próprio corpo. Isso ocorre pois ela ainda não detém indícios móveis.

Na 4ª e 5ª fase há uma alteração no processo da imitação, com o desenvolvimento da imitação imediata, que ocorre “por diferenciação progressiva da acomodação, relativamente à assimilação” (PIAGET, 1978 p. 47).

- **4ª Fase** - A imitação de movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele: este período inicia-se entre os 0;8 e 0;9 meses e representa uma inflexão ao apresentar-se a novidade da “intencionalidade”, obtida através da coordenação intencional dos esquemas, tornando-se assim o ato inteligente constituído (PIAGET, 1970).

Ainda destacam-se: a coordenação dos esquemas e a constituição de um sistema de "indícios", que permitem à criança assimilar os gestos de outrem aos do seu próprio corpo, mesmo não os vendo; as diferentes combinações possibilitadas pelas coordenações e pelos signos móveis; o desenvolvimento das noções de objeto, espaço, tempo e causalidade, o que favorece o estabelecimento das relações entre as coisas.

O início da imitação de sons e os gestos novos devido à coordenação de esquemas, que permite que haja acomodação móvel, que até então mantinha-se indiferenciada da assimilação e as reações davam-se por assimilação reprodutora. Frente aos novos modelos, o sujeito pode ter duas condutas: a indiferença mediante modelos demasiados novos e o esforço de reprodução quando os sons e movimentos são comparáveis aos seus.

Com a progressiva dissociação entre o sujeito e o objeto frente aos modelos propostos, as crianças passam a entendê-los como realidades distintas da sua ação.

- **5ª Fase** - Imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo. Nesta fase, a imitação de novos modelos torna-se sistemática e precisa por meio das reações circulares terciárias, que conduzem a uma experimentação ativa e descoberta das propriedades dos objetos por meio da exploração. A criança também é capaz de coordenar um maior número de esquemas e de diferenciá-los por meio de explorações e tentativas. Há a descoberta de novos meios como os esquemas do “suporte”, do “barbante” e da “vara.”.
- **6ª Fase** - Os princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação. Agora, a coordenação dos esquemas liberta-se da percepção imediata e da experiência empírica, passando a funcionar por coordenações mentais, ocorridas devido à interiorização da acomodação. Assim, as experimentações antes tateantes voltam-se para o interior antes de ajustarem-se exteriormente, como se uma imitação virtual precedesse à real (PIAGET, 1978).

Neste período, desenvolve-se a imitação que constituirá os primórdios da representação, a **imitação diferida**, conduta observada quando a criança consegue reproduzir um modelo sem a sua presença e mesmo após um intervalo mais ou menos longo de tempo. Exemplificando, Piaget descreve a imitação genuína que J., aos 1;4 meses faz de uma birra de um menino 12 horas depois de presenciá-la (PIAGET, 1978 p. 82, obs. 52).

Outro indício da representação nas condutas imitativas é a capacidade da criança de reproduzir movimentos de acordo o modelo além do próprio corpo, como em objetos. Assim relata a imitação que L., aos 1;4 (5) de idade, reproduz conforme o modelo o toque no nariz da boneca:

L. já não se contenta em imitar um modelo atual mas que procura, por generalização imediata, o equivalente dos órgãos do seu próprio corpo numa personagem ainda não imitada nem mesmo facilmente imitável (pois que se trata de uma boneca) (PIAGET, 1978, p. 83, obs. 55).

Com a imitação diferida, observa-se continuidades e novidades quanto a imitação de objetos. Na fase V, tal imitação é sobretudo de ordem perceptiva, como quando J., aos 1;2 (25) de idade, ao ver uma lâmpada pendente a imita balançando o corpo e dizendo bim-bom: “J. procura, sem dúvida, enunciar assim o fato e classificá-lo com uma palavra e um esquema motor reunidos” (PIAGET, 1978 p. 84).

Nota-se que imitação dos objetos adquire uma função nitidamente representativa, ao mesmo tempo em que a criança continua reproduzindo com o corpo os movimentos que lhe interessa. Ilustrando, L., aos 1;1 (25) de idade, ao ver o pai fazer uma bicicleta ir e vir, balança-se ligeiramente para a frente e para trás, no mesmo ritmo da bicicleta, agora imóvel (PIAGET, 1978 p. 84, obs. 57).

Concluindo a análise dos relatos de suas observações, Piaget (1978) destaca o aparecimento de três novidades, a imitação imediata de novos modelos complexos; a imitação diferida e imitações de objetos materiais com representação.

3.2 A representação e os conceitos implicantes

Piaget considera necessário distinguir entre os dois conceitos que abarcam o termo representação. O primeiro sentido mais geral refere-se e confunde-se com o pensamento, na inteligência apoiada por um sistema de conceitos ou esquemas mentais, o qual denominou “representação conceitual”.

Em uma acepção mais estrita, a terminologia refere-se à imagem mental ou à recordação-imagem, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes, a chamada “representação simbólica ou imaginada”, ou “símbolos” e “imagens”, simplesmente, à representação no sentido estrito” (PIAGET, 1978 p. 88).

O autor pondera, no entanto, que as duas espécies de representações se constituem concomitantemente ou quase, ambas na 4ª fase, com a aparecimento das combinações mentais e com as imitações diferidas. Ambas apresentam relações mútuas:

o conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto mas, embora já não se reduza o pensamento a um sistema de imagens, poder-se-á admitir que todo o pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar

significações, a imagem será um "significante" e o conceito um "significado" (PIAGET, 1978 p. 87).

Outra explicação necessária refere-se aos termos símbolos e signos. De acordo com a linguística, "símbolo" refere-se aos significantes motivados, isto é, que apresentam uma relação de semelhança com o significado, e está relacionado à interpretação pessoal que o indivíduo denota a um objeto, e também será chamada de imagem. Os "signos" referem-se aos códigos convencionais ou socialmente impostos, como a linguagem oral.

Nesta fase, a criança desenvolve concorrentemente conceitos, símbolos ou imagens e signos verbais, pois a inteligência sensório-motora se prolonga em representação conceptual, “a imitação se converte em representação simbólica, o sistema de signos sociais também aparece, sob as espécies da linguagem falada (e imitada)” (PIAGET, 1978 p. 88).

Importante destacar que a linguagem verbal reforçará o poder simbólico ulterior, mas a representação simbólica não depende dela para ocorrer, conforme anuncia Piaget:

A imitação diferida e representativa não requer, pois, necessariamente, a intervenção de representações conceptuais nem de "signos", porquanto existem símbolos tais como a imagem, a lembrança de evocação, o objeto simbólico etc., inerentes aos mecanismos individuais do pensamento (PIAGET, 1978 p. 90).

Outro aspecto a atentar-se é sobre a representação ocorrer por imagem, a recordação-imagem etc., inexistente antes da imitação diferida, e na qual segue apoiando-se. A imagem é resultado de construção, gerada por esquemas da inteligência, cujos materiais são fornecidos por matérias motoras ou sensíveis. “Portanto, a imagem é um esboço de imitação possível” (PIAGET, 1978 p. 91).

Neste sentido, analisemos o episódio no qual L., desejando abrir uma caixa de fósforos, prevê a ação ulterior representando-a com a boca, constituindo uma representação imitativa: “É evidente, pois, numa tal reação, que a imitação representativa precede a imagem e não lhe sucede, sendo o símbolo interior, assim, um produto de interiorização e não um novo fator surgindo não se sabe donde” (PIAGET, 1978 p. 92-93).

A imagem se orientará por dois polos, a transformação da imitação em imagens, o que comporta interiorização; e por outro lado o desdobramento da imagem em imitação, que constitui um movimento de exteriorização.

Retomando nossas reflexões, a imitação deriva de um processo de acomodação ao modelo proposto, precedido por um processo assimilativo deste esquema a um que o sujeito já possuía ou se assemelha àquele, constituindo assim acomodação imitativa. Ou seja, embora o

senso comum imitação denote passividade à imitação, psicologicamente ela exige movimentos ativos de assimilação, acomodação e significação pessoal, ainda que inconsciente antes dos 7/8 anos.

No estágio pré-operatório, a imitação representativa é ampliada e generalizada, mas a criança ainda imita sem saber, devido a seu egocentrismo que confunde seu ponto de vista com o de outrem. Outro fator que intervém neste período é a valorização da pessoa imitada, que depende de prestígio para tanto, como, por exemplo, ser mais velha do que ela.

Prosseguindo nesta perspectiva de análise, a imagem também não se constitui em simples interiorização do que é visto:

Ora, a imagem não é um derivado da percepção pura, mas o produto de uma acomodação imitativa, [...] é essa atividade que nos parece prolongar a inteligência sensório-motora, anterior à linguagem, e que designaremos, após o aparecimento desta, por inteligência perceptiva ou, mais simplesmente, "atividade perceptiva" (PIAGET, 1978 p. 97).

Esta atividade perceptiva, assim como os demais esquemas sensórios motores, continuam sempre presentes, e possibilita a concepção de imagens, a imitação interior.

Apesar dos progressos, em crianças dos 2 aos 7 anos de idade as imitações permanecem globais e não detalham o modelo, assim, representam casa ou aviões genericamente. Isso ocorre pois as imagens mentais são oriundas da atividade perceptiva “que, por sua carência de análises e comparações, de antecipações e de transposições, deixa o sujeito passivo na presença dos quadros percebidos” (1978 p. 101-102).

Piaget (1978) conclui que embora a imitação dependa da inteligência, ela não se confunde com ela, que tende para um equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, constituindo a adaptação inteligente. Já a imitação, em termos gerais, tem predominância da acomodação, sendo uma extensão da mesma.

Voltemo-nos agora a uma outra possibilidade, o predomínio do mecanismo de **assimilação**, que dá origem ao jogo simbólico.

3.3 Classificação dos jogos

Piaget (1978), ao relatar a evolução do desenvolvimento do jogo durante o nível de pensamento verbal e intuitivo, dos dois aos sete anos de idade, considerou pertinente fazê-lo de acordo com uma classificação baseada em análises estruturais.

Para tanto, analisou cerca de um milhar de observações sobre jogos espontâneos dos próprios filhos e por colaboradores em jogos em escolas e ruas.

Na tentativa de classificá-los, reportou-se à autores clássicos do jogo, K. Groos e Claparède, que os qualificou de acordo com o conteúdo, o que traz a dificuldade quanto aos jogos intermediários, os sem delimitação e os que alteram a função, como o jogo de bola de gude. Além disso, a citada teoria torna-se cada vez mais equivocada quando se trata da imaginação simbólica, pois torna-se impossível categorizar de acordo com o conteúdo, já que a construção simbólica apresenta múltiplas funções.

Piaget (1978) volta-se então para Quérat, que qualificou os jogos em três categorias baseando-se em suas origens, mas analisou que tais critérios seriam insuficientes e até mesmo equivocados por envolver questões de hereditariedade e não elucidar as suas afinidades funcionais e estruturais.

Os dois tipos de categorizações dos jogos analisados dependiam de interpretação prévia, e, antagonicamente, Piaget (1978), ponderava que a classificação deveria servir à explicação em vez de pressupô-la, sendo, portanto, inevitável a análise das estruturas em si e o grau de complexidade mental reveladas em cada jogo como critério para qualificá-los.

O pesquisador voltou-se, então, para os autores que norteavam as classificações tendo as estruturas como critério, como Stern e Rollenspiel, que diferenciou os jogos em duas grandes classes: os jogos individuais e sociais. Porém, considerou tal distinção muito difícil quando relacionada ao jogo simbólico, pois além da interação entre as crianças,

todo o jogo simbólico, mesmo individual, acaba por ser, mais cedo ou mais tarde, uma representação que a criança dá a um socius imaginário, e que todo o jogo simbólico coletivo, mesmo quando bem organizado, conserva algo de inefável que é próprio do símbolo individual (PIAGET, 1978 p. 142- 143).

Uma outra classificação estrutural é utilizada por Ch. Bühler, que dividiu os jogos em 5 grupos, e apresentou interessantes reflexões acerca dos jogos de transição, destacando os jogos de construção ao realçar: “há continuidade, na criança, entre o jogo e o próprio trabalho” (PIAGET, 1978 p. 143).

No entanto, Piaget classificou os jogos infantis de acordo com três grandes tipos de estruturas, “o exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de construção a transição entre os três e as condutas adaptadas” (PIAGET, 1978 p. 144). Vejamos um pouco a seguir.

3.3.1 O jogo de exercício

Esta forma de jogo trata-se de simples assimilação funcional ou reprodutora, que tem em si mesmo sua finalidade. Portanto, este exercício no vazio, apesar de apresentar um conjunto variado de condutas, não modifica suas respectivas estruturas. Para melhor compreensão, estão divididos em duas categorias, segundo se conservam puramente sensório-motores ou envolvem o próprio pensamento.

Na primeira categoria, o exercício simples tem como classes: o exercício simples que no qual o sujeito reproduz uma conduta; as combinações sem finalidade, nas quais o sujeito constrói com as condutas anteriores novas combinações, lúdicas desde o início; as combinações com finalidade lúdica, que derivam no jogo simbólico ou em tarefas decorrentes da inteligência prática e da adaptação autêntica.

Os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos como os jogos de símbolos ou de regras. Caso cheguem a combinações propriamente ditas, ele se transforma em jogo simbólico, quando acompanhado de imaginação representativa; em jogo regulado, quando socializa-se ou em inteligência prática via adaptações reais, saindo assim do domínio do jogo.

A segunda categoria, os jogos de exercício do pensamento, é caracterizada pelas mesmas três classes anteriores, que trazem em seu seio a transição entre a inteligência prática e a inteligência verbal. No exercício simples, a criança pergunta pelo prazer de perguntar sequenciando os porquês; pode ainda fazer descrições ou relatos incongruentes pelo prazer de combinar as palavras e conceitos sem finalidade; ou fabular e inventar pelo prazer de construir.

Em tais jogos intelectuais, “a pergunta ou a imaginação constituem os conteúdos do jogo e o exercício a sua forma; pode-se dizer então que a interrogação ou a imaginação são exercidas pelo jogo” (PIAGET, 1978 p. 155).

Vejamos as fases que compõe este período dos **jogos de exercício**:

- **1ª fase:** Na primeira fase ocorrem adaptações puramente reflexas.
- **2ª fase:** Nesta fase aparecem as condutas adaptativas. São observadas condutas espontâneas, com a finalidade do puro exercício motor, como quando o bebê sacode os braços. São ações nas quais a criança está centrada nela própria e sem finalidade específica. As reações circulares, características desta fase, “não apresentem, pois, intrinsecamente, um caráter lúdico, pode-se dizer que a maior parte delas se prolonga em jogos” (PIAGET, 1978 p. 119).

Embora não seja possível precisar um limite entre as duas condutas, as reações passam a ser jogo, quando após o esforço acomodativo, a criança passa a reproduzir a ação por mero prazer do exercício, sem expectativas quanto aos resultados, como na reação circular. A partir daí, o mecanismo sobrepujante é o da assimilação pura ou funcional; contudo, nesta fase ainda se distingue pouco da assimilação adaptativa.

- **3ª fase:** Fase das reações circulares secundárias, mas a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual é um pouco mais nítida. A novidade é o interesse e a interação, além do próprio corpo do sujeito e das atividades sensoriais elementares, estendendo-se a objetos explorados cada vez com mais intencionalidade e por prazer funcional.

Neste sentido, observa-se um processo de acomodação expectante, quando após a exploração, a criança compreende o novo fenômeno, e a atividade transforma-se em jogo.

Piaget (1978) destaca ainda que mesmo os "processos para fazer durar um espetáculo interessante, isto é, as condutas que resultam de uma generalização dos esquemas secundários, dão lugar a uma atividade propriamente lúdica" (PIAGET, 1978 p. 121).

- **4ª Fase:** Fase da coordenação dos esquemas secundários, na qual aparecem duas novidades relativas ao jogo: a aplicação de esquemas conhecidos às novas situações, que podem se prolongarem em jogo, quando imbuído apenas do prazer de agir; e as combinações sem finalidade nem esforço acomodativo, apenas com teor lúdico, conquistado pela mobilidade dos esquemas.
- **5ª fase:** Fase das reações circulares terciárias ou "experiências para ver," quando a criança combina gestos aleatórios para se divertir e, posteriormente, repete tais gestos ritualmente, fazendo um jogo de combinações motoras, constituindo em combinações novas e imediatamente lúdicas. Deste modo age J., aos 1;3 (21) de idade, divertindo-se ao fazer balançar uma casca de laranja, antes espiando-a, repetindo ritualmente esse gesto umas vinte vezes (PIAGET, 1978 p. 124, obs. 63).

Em suma, os elementos dos esquemas, como o citado espiar, passam a ser exercitados separado deste contexto, evocando-os assim simbolicamente, tratando-se de "um esboço de símbolo em ação" (PIAGET, 1978 p. 125).

- **6ª fase:** Nesta fase, há progressão da representação, possibilitando que o símbolo lúdico se desligue do ritual, sob a forma de esquemas simbólicos, possibilitado pela "passagem

da inteligência empírica para a combinação mental e da imitação exterior para a imitação interna ou "diferida" (PIAGET, 1978 p. 125- 126).

Assim, observa-se que J., aos 1;3 (12), aos ter objetos franjados que lhe recordam seu travesseiro, deita-se fingindo, a seu modo, dormir (PIAGET, 1978 p.126, obs. 64).

No entanto, nos recordemos que as condutas sensório-motoras perduram, podendo assim coexistir atividades que denotem simbolismo representativo e gestos ritualísticos. Nestas condutas conjuntas, pode-se distinguir o "como se", próprio do símbolo lúdico, ausente nos simples jogos motores. Duas condições marcantes são notadas, o acionamento de esquemas a novos objetos, por assimilação, e a evocação dos esquemas por prazer:

esses novos objetos, em vez de darem lugar a uma simples ampliação do esquema (como é o caso da assimilação generalizadora própria da inteligência), são utilizados com o único propósito de permitir ao sujeito imitar ou evocar os esquemas em questão. É a reunião dessas duas condições - aplicação do esquema a objetos inadequados e evocação para auferir prazer - que nos parece caracterizar o início da ficção (PIAGET, 1978 p. 127).

Elucidando, Piaget (1978) descreve a evolução que J. apresenta quando a dormir. Na fase IV, relata que a criança, aos 0;9 (21) de idade, dispõe de ritualização lúdica reproduzindo o esquema de dormir na presença do seu travesseiro. Trata-se de um jogo, pois o esquema é exercido por prazer, porém sem símbolo nem consciência de "fazer de conta", há aplicação de gestos ao excitante normal da conduta (PIAGET, 1978, p. 122, obs. 62).

Estes "esquemas simbólicos" assemelham-se à imitação diferida e representativa, visto que ambas condutas contêm um elemento representativo, na imitação diferida pelo distanciamento temporal e desaparecimento do modelo, mas o que as distingue é que o "jogo simbólico representa uma situação sem relação direta com o objeto que lhe serve de pretexto, objeto esse que serve, simplesmente, para evocar a coisa ausente" (PIAGET, 1978 p. 128).

Inversamente, as duas condutas contêm elementos imitativos, como J., aos 1;3 (12) de idade, ao imitar os seus próprios gestos que precedem o sono. Porém, apesar de apresentarem apenas imitações do próprio sujeito, não se trata de imitação pura, pois usa um objeto substituto como travesseiro, assimilando-o diretamente, o que consiste na assimilação lúdica (PIAGET, 1978, p. 126, obs. 64).

Consideramos necessárias elucidações sobre alguns conceitos que, apesar de implicantes, tratam-se de manifestações distintas. Inicialmente observamos que os esquemas simbólicos superam em complexidade o indício sensório-motor:

O indício é apenas uma parcela ou um aspecto do objeto ou do processo causal cuja assimilação ele permite; por exemplo, na imitação dos movimentos invisíveis do corpo do sujeito, um indício sonoro permite àquele encontrar a correspondência entre o modelo visual e o seu próprio rosto. Como parcela do objeto, o indício permite, pois, antecipá-lo sem representação mental e por simples ativação do esquema interessado; assim, uma criança de oito a nove meses já saberá reencontrar um brinquedo debaixo de uma cobertura qualquer, quando a forma estufada desta serve de indício à presença do objetivo (PIAGET, 1978 p. 129).

Contraditoriamente, o símbolo remonta a uma simples semelhança entre o objeto presente “significante” e o objeto ausente “significado”. Neste aspecto, repousa a representação, pois a situação-dada ou objeto é invocado mentalmente, e não apenas antecipado mediante uma de suas partes.

Outra questão a ser analisada é a distinção entre signo e símbolo, já conceituados neste capítulo. Com a dissociação de significante e significado no esquema simbólico de ordem lúdica, chega-se quase ao nível de signo. Isso porque quando apresenta os primeiros símbolos lúdicos, a criança torna-se capaz de começar a aprender a falar, sendo ambas capacidades contemporâneas. Assim é que J., aos 1;3 de idade, enquanto finge dormir com uma toalha à guisa de travesseiro-símbolo lúdico, diz ao mesmo tempo *nanã*, signo verbal (PIAGET, 1978, p. 126. Obs. 64).

Piaget (1978) pontua, no entanto, que o símbolo não pressupõe necessariamente uso de signo e a linguagem. Evidencia explanando que antes da linguagem oral, as condutas verbo-sociais já podem ser interiorizadas. No esquema simbólico, a forma é constituída pelo significante e o conteúdo pelo significado, mas ambos não são conceitos:

Pela sua forma, não ultrapassa o nível da imagem imitativa ou da imitação diferida, quer dizer, justamente aquele nível de imitação representativa que é próprio da sexta fase, independentemente da linguagem. Pelo seu conteúdo, é assimilação deformante e não generalização adaptada, isto é, não existe acomodação dos esquemas às conexões objetivas, mas deformação destas em função do esquema (PIAGET, 1978 p. 130-131).

Exemplificando o exposto, quando J., aos 1;3 (30) de idade, subverte a cauda de um burrinho de travesseiro, prevalece a assimilação subjetiva ou egocêntrica, precisamente lúdica; inversamente, quando a mesma criança usa uma colher para puxar para si um objeto, a conduta é conduzida por assimilação generalizadora. É este tipo de mecanismo que, por intermédio do signo, o que denota interação social, deriva nos conceitos (PIAGET, 1978, p. 126, obs. 64).

Concluindo, a formação do símbolo lúdico não decorre do signo nem da socialização verbal, pois estes provêm das convenções sociais, e o símbolo recorre a uma significação pessoal. Ele tem seu germe desde a assimilação generalizadora da segunda fase, quando a

criança aplica os esquemas a novos objetos, cada vez mais distantes dos iniciais, e verifica-se uma generalização do esquema, com equilíbrio entre a assimilação e a acomodação:

Mas, na medida em que o novo objetivo é tido como substituto do objeto inicial, esse primado da assimilação conduz a uma relação que, se fosse consciente ou mentalmente interiorizada, seria simbólica” Não o é, por falta de interiorização possível, mas, do ponto de vista da função uma tal relação já anuncia o símbolo (PIAGET, 1978 p. 131-132).

Retomando, o desenvolvimento da assimilação lúdica nas 4ª e 5ª fases acarreta maior diferenciação entre o significante e o significado, o que conduz à evolução do símbolo. Com a conquista da ritualização lúdica dos esquemas, a criança reproduz certas ações em contextos diferentes do usual, mas ainda se trata de autorepresentação, com significado e significante indissociados; logo, são apenas alusões simbólicas e não propriamente atos simbólicos.

Quando na 6ª fase, o esquema propriamente simbólico aparece, ou seja, a assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial, como a utilizar a cauda de burro como travesseiro. Esta conduta marca a dissociação entre o significante e o significado, uma situação não presente invocada por objetos e gestos.

3.3.2 O jogo simbólico

Inicialmente, consideramos relevante expor o conceito piagetiano de jogo simbólico, ou faz de conta, como é comumente conhecido:

[...] em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações. Logo, é assimilação quase pura, quer dizer, pensamento orientado pela preocupação dominante da satisfação individual. Simples expansão de tendências, assimila livremente todas as coisas a todas as coisas e todas as coisas ao eu (PIAGET, 1978 p. 115-116).

Assim, a conduta característica não depende de adaptações à realidade, é o simples prazer de brincar por brincar, tendo como objetivo a satisfação pessoal.

Outro ponto de discussão é sobre a origem deste tipo de jogo. Como visto, a imitação tem papel importante nesta construção, pelos mecanismos que engendra. No entanto, isso não pressupõe que a imitação seja superada pelo jogo simbólico, pois ambas condutas podem coexistir, ou ainda, como explicitado no capítulo 1, a imitação pode integrar o faz de conta.

Perpassemos à questão do mecanismo mental sobrepujante no funcionamento do jogo simbólico, a **assimilação**. Mas como ocorreria este processo, e qual sua implicação com a imitação? Vejamos:

[...] os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação (PIAGET, 1978 p. 117).

Enquanto a imitação se funda como um tipo de hiperadaptação, o jogo evolui “por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, 1978 p. 118).

Diferentemente do jogo de pensamento, de acordo com Piaget (1978), no jogo simbólico a imaginação simbólica constitui a forma do jogo, sendo o conteúdo formado pelos seres ou episódios representados pelo símbolo. É a utilização dos símbolos que permite à criança meios de assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses, prolongando assim o exercício.

Como acentuado e discutido, o esquema simbólico constitui-se como a forma mais primitiva do símbolo lúdico, ainda limitado pela aplicação do esquema em relação apenas à conduta do próprio sujeito. Ele marca a transição entre o exercício sensório-motor e o simbolismo, na qual observa-se passagens e continuidades quanto às condutas. Observa-se a continuidade no exercício de um esquema fora do seu contexto de adaptação atual, pelo prazer funcional e, concomitantemente, a novidade de evocar essa conduta na ausência do objeto habitual, utilizando substitutos ou nenhum suporte material.

Deste modo, com os símbolos lúdicos atingidos na 4ª fase do período sensório-motor, a criança exerce o faz de conta apenas em relação às suas ações habituais aplicadas a si mesma, como ao fazer de conta que dorme. Ainda assim, o esquema simbólico representa um progresso rumo a fase ulterior do jogo, pois traz o primado da representação sobre a ação pura, e a criança o exercita visando

[...] utilizar os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora (PIAGET, 1978 p. 158).

Diferentemente, durante jogo simbólico, a criança reelabora situações vivenciadas, tenta liquidar conflitos cotidianos, assume diferentes papéis sociais experimentando de maneira livre

e sem sanções o que deseja. “O que o jogo de exercício realiza mediante a assimilação funcional, o jogo simbólico reforçará, pois, pela assimilação representativa de toda a realidade ao eu” (PIAGET, 1978 p. 158).

O simbolismo se inicia com as condutas individuais, que possibilitam a interiorização da imitação, e o simbolismo pluralizado, que não altera a estrutura dos primeiros símbolos. No entanto, quando há uma cena representada, como a vida escolar, o símbolo lúdico se transforma em representação adaptada, quando as montagens se convertem em construções e os símbolos coletivos tornam-se “papéis”, constituindo-se os jogos de criação (PIAGET, 1978).

Destacamos que no estágio pré-operacional do desenvolvimento, no qual o jogo simbólico predomina, a criança tem o pensamento do tipo intuitivo, onde o pré-lógico se desdobra em intuição primária, caracterizado pelo pensamento pouco móvel e flexível, e intuição articulada, quando existe uma antecipação das consequências da ação, mas o pensamento ainda permanece irreversível.

Este tipo de pensamento não torna o faz de conta um jogo menos complexo para a criança. A capacidade de evocar um símbolo, como vimos, ocorre mediante um longo processo de desenvolvimento iniciado no estágio sensório-motor.

Em suma, o jogo simbólico é possibilitado, entre outros, mediante o desenvolvimento da capacidade de atribuir intencionalidade aos atos, da coordenação de esquemas, da combinação mental e da imitação interna ou diferida.

Classificação dos jogos simbólicos

Como pesquisador norteado pela Análise Estrutural Sistêmica, Piaget (1978) convencionou classificar os jogos simbólicos de acordo com as estruturas dos símbolos, instrumentos de assimilação lúdica. Basicamente, no jogo de exercício a criança não tem interesse na resposta de sua questão ou afirmação e se diverte com a formulação destes contextos, já no jogo simbólico ela passa a “interessar-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evocá-las” (PIAGET, 1978 p. 156).

Com a aquisição sistemática da linguagem, há sucessão de novas formas de símbolos classificadas por Piaget (1978) em fases e tipos.

- **Fase 1 – Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos**

Nesta fase, já há dissociação completa entre simbolizante e simbolizado, e os “esquemas aplicados simbolicamente a novos objetos, substituindo os habituais, mas esses esquemas foram simplesmente aplicados por imitação” (PIAGET, 1978, p. 160).

Tipos IA e IB

Neste período o esquema simbólico já está constituído, porém além de a criança reproduzir um esquema em si mesma, característico deste, passa a atribuí-lo a outrem e a objetos, e isso deve-se “ao jogo de correspondências estabelecidas entre o eu e os outros (e devidas ao mecanismo da imitação)” (PIAGET, 1978 p.159).

Assiste-se, assim, o desprendimento do símbolo do exercício sensório motor, que através da generalização das condutas passa ser representado de maneira independente.

Desse modo age J., aos 1;6 (30) de idade, que faz chorar um cão dizendo “chora, chora”, imitando tal ruído, e nos dias seguintes um urso e um pato (PIAGET, 1978 p. 159, obs. 75). Também L., aos 1;6 (13) de idade, atribui a própria ação de andar a sua boneca, fazendo-a caminhar dizendo “anda, anda”, e depois aplica este esquema conhecido a quaisquer objetos (PIAGET, 1978 p. 159, obs. 75 bis).

O tipo 1B apresenta uma forma de jogo diferente, mas complementar às anteriores: “é a projeção de esquemas de imitação em novos objetos isto é, trata-se ainda de uma projeção de esquemas simbólicos mas agora inculcados a certos modelos imitados e já não, diretamente, à ação do sujeito” (PIAGET, 1978 p.160).

Assim, J., aos 1;8 (2) de idade, finge que telefona, à maneira de seu pai, depois faz a sua boneca falar. Posteriormente, é capaz de telefonar com quaisquer objetos (PIAGET, 1978 p. 160, obs. 76). Portanto, a estrutura de aplicação de esquemas simbólicos a novos objetos se mante, porém, “simplesmente aplicados por imitação, em vez de pertencerem diretamente à ação do sujeito” (PIAGET, 1978 p. 160).

Retomando algumas reflexões, os rituais lúdicos derivam nos esquemas simbólicos justamente por se desligarem da ação habitual e se aplicarem a outros objetos, produzindo assim

[...] uma dissociação entre o significante e o significado, que é, precisamente, constitutiva do simbolismo: o gesto executado por jogo, assim como o objeto ao qual ele se aplica, desempenham o papel de simbolizantes e o gesto representado desempenha o de simbolizado (PIAGET, 1978 p. 161).

Piaget (1978) ainda dispõe que o simbolizante consiste numa espécie de imitação, mas como com os esquemas simbólicos a criança só reproduz suas próprias ações, constitui-se numa autoimitação. Assim, nos exemplos citados, na fase IA, J. e L. aplicam a objetos suas próprias ações; já em IB aplicam ações de outras pessoas. Analisando, em ambos os casos “a imitação desempenha o papel de simbolizante, ao passo que o simbolizado é, no primeiro caso, a ação anterior do sujeito (a ação "séria") e, no segundo, o próprio modelo” (PIAGET, 1978 p. 161).

Como a assimilação lúdica envolve cada vez mais intermediários e distancia-se da ação do sujeito, simbolizante e simbolizado dissociam-se completamente, resultando nas duas próximas categorias de símbolos lúdicos.

Tipos IIA e IIB

Neste tipo de assimilação lúdica há a assimilação simples de um objeto a um outro de modo direto, ocasionando o jogo ou servindo-lhe de pretexto. Assim, J., aos 1;9 (3) de idade, brincando com uma caixa vazia, a desliza dizendo “carro” (PIAGET, 1978 p. 162, obs. 77).

Percebe-se que há ordem representativa, evocada simultaneamente pelo gesto imitativo e pelo objeto dado. Assim, a caixa e o movimento real compõem o simbolizante, símbolo ou significante, e o automóvel e o movimento imaginado constitui o simbolizado, significação do símbolo. Deste modo, se concretiza a fusão da imitação simbolizante e da assimilação lúdica.

O tipo IIB prolonga a forma IB, pois emprega esquemas de imitação – assimilação do corpo do sujeito (o eu) ao de outrem ou a quaisquer objetos –, constituindo o jogo de imitação. Apesar da simultaneidade observada das condutas de imitação e a assimilação simbólica, há a antecipação verbal da ação:

[...] a assimilação simbólica (cabelos = gato, concha = copo, e cascas = doces) precede o movimento imitativo e é verbalmente anunciada antes de toda e qualquer ação, em vez de ser precipitada pela ação (PIAGET, 1978 p. 163)

A exemplo disso, J., aos 1;8 (30) de idade, avista uma concha e diz “xicra”, pega-a e faz que bebe, no dia seguinte atribui à mesma concha o significado de “copo”, “xicra”, “chapéu” e “barco na água” (PIAGET, 1978 p. 162, obs. 77).

Outra inovação é o desligamento dos movimentos imitativos das ações do sujeito, incidindo em copiar o objeto simbolicamente evocado. Deste modo age L., ao deixar escorrer a areia entre os dedos fingindo ser a chuva e J. anda de gatinhas, fazendo “miau” (PIAGET, 1978 p. 163, obs. 79).

Assim, a constituição do símbolo derivou da generalização da colaboração entre imitação – utilizada para personificar – e a assimilação lúdica, que se sobrepõe à primeira, pois a criança imita, mas permanece ela própria. Deste modo, o gesto imitativo desempenha a função de simbolizante, e a personagem evocada o simbolizado.

Tipos III A, B e C: combinações simbólicas

A partir dos três a quatro anos de idade se manifestam as verdadeiras combinações simbólicas, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento. São apresentadas em quatro tipos A, B, C e D, com progressiva complexidade.

O tipo IIIA, é caracterizado pelas “**combinações simples,**” que se referem a reconstituições misturadas a combinações imaginárias. Apesar de se constituir como o prolongamento dos do tipo II (A e B), a criança torna-se capaz de construir cenas inteiras, e não mais apenas imitações isoladas ou assimilações simples de objetos a objetos.

Piaget (1978) descreve inúmeras observações de situações que demonstram a dissociação progressiva entre as formas elementares do tipo II e as combinações, entre os quais relata a organização realizada por J., aos 3;6 (9) de idade, de um cenário contextualizado como um ninho de formigas, onde desenvolve a cena de uma visita familiar de formigas imaginárias. No dia seguinte, este cenário se altera para casa de gatos (1978 p. 167, obs. 81).

Destacamos o acompanhamento realizado pelo autor de formas de combinações simbólicas, vinculadas às anteriores, mas um pouco superiores. Referimo-nos às observações dos ciclos da personagem imaginária “Pumbo” criado por J., aos 3;11 (20) de idade, e que manteve até os 4;1 (15), quando o substituiu por outras figuras (PIAGET, 1978 p. 168, obs. 83).

Piaget (1987) descreve que o nome “Pumbo” faz referência a pombo, pois o animal imaginário tem asas, mas pode mudar de morfologia conforme o interesse e as descobertas zoológicas da criança, e até mesmo morrendo quando J. está com quatro anos e sete meses, e depois ressurgue, adquirindo outras morfologias, como um cachorro ou um inseto, voltando posteriormente a ser uma ave. Interessante consideração é tecida pelo pesquisador sobre a função deste ciclo desenvolvido pela criança:

De modo geral, esse estranho ser que a preocupou durante cerca de dois meses serviu-lhe de suporte para tudo o que ela aprendia ou desejava, de encorajamento moral na execução de ordens e de consolador nos momentos de mágoa (PIAGET, 1978 p. 169).

Sobre as características deste jogo, é possível observar a construção simbólica intencional; ele ultrapassa a simples transposição da vida real – plano inferior, passando a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo – plano superior, contudo. O contexto apresenta a fundição de elementos da imitação, como as características do Pumbo, e da assimilação deformante, a montagem imaginária. Esta forma constitui o apogeu das construções simbólicas isoladas.

Quanto à análise da forma e conteúdo destes jogos, Piaget (1978) dispõe que o elemento imitativo (simbolizante) é uma cópia indireta do real por justaposição, sem representação adequada. Quanto ao conteúdo (simbolizado), são representações simbólicas da própria vivência da criança a reproduções estas realizadas no intuito de “sobretudo, afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes e de reviver a experiência fugitiva” (PIAGET, 1978 p. 170).

Os personagens fictícios possíveis de serem criados durante o desenvolvimento do jogo simbólico tem a função de ouvintes bondosos ou espelhos para o eu. Além disso, o autor dispõe:

Sem dúvida, esses companheiros míticos herdam também algo da atividade moralizadora dos pais, mas na medida em que se trata, precisamente, de incorporá-la mais agradavelmente do que na realidade (PIAGET, 1978 p. 170).

Este aspecto moralizante é percebido claramente quando J., aos 3;11 (20) de idade, diz que não se deve rasgar um papel e que se deve comer bem para que o personagem Pumbo não se zangue, atribuindo a ele uma autoridade moral (1978 p. 168, obs. 83).

As combinações do tipo IIIB, as “**combinações compensatórias**”, são caracterizadas por reconstituições com transposições compensatórias. A compensação lúdica inicia-se antes desta fase, quando presume realização fictícia de atos proibidos, compensações estas reforçadas com o desenvolvimento das combinações simbólicas. Neste sentido, nota-se a implicação da assimilação do real:

A assimilação do real por meio da ficção simbólica, de que os jogos precedentes são testemunho, prolonga-se, naturalmente, em combinações compensatórias (tipo III B), sempre que o real é mais a corrigir do que a reproduzir por prazer (PIAGET, 1978 p. 170).

Tal compensação é observada no detalhamento da ocasião na qual J., aos 3 3;11 (15) de idade, é proibida de ir à cozinha em razão dos baldes com água fervendo, então cria a seguinte história, de maneira a compensar a frustração:

Então eu vou numa cozinha de mentirinha. Uma vez, vi um menino que ia na cozinha e quando Odette passou com a água quente, ele arredou-se para um lado." A história continua com esse tema, por compensação. Depois, termina por uma aceitação simbólica: "Em seguida, ele não foi mais à cozinha (PIAGET, 1978 p. 171)

Outra forma paralela à citada consiste em enfrentar um medo vivenciando-o pelo jogo e a agir de maneira que não faria na realidade, tornando-se assim a compensação em catarse. Assim, L., aos 2;9 (14) de idade, que demonstra ter medo de tratores e aviões, atribui a seus bonecos experiências vinculadas a tais objetos (PIAGET, 1978 p. 172, obs. 85).

As combinações do tipo IIIC, **“combinações liquidantes”**, consistem em reconstituições puras, que ocorrem quando as crianças se deparam com situações difíceis, e podem compensá-las, ou aceitá-las. No processo de aceitação, elas revivem tais situações “mediante uma transposição simbólica. Desligada, então, do que o seu contexto podia comportar de irritante, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas (PIAGET, 1978 p. 172).

Neste interim, situa-se a conhecida cena descrita por Piaget (1978), numa qual J., aos 3;11 (21) de idade, impressionada por ter visto um pato morto e depenado, no dia seguinte fica deitada imóvel com os braços estendidos e as pernas dobradas imóvel no sofá do escritório do pai. Questionada se passa bem, responde que ela é o próprio pato morto visto no dia anterior (PIAGET, 1978 p. 172, obs. 86).

Piaget (1978) reforça este caráter liquidante de situações desagradáveis do jogo simbólico, que

[...] mostram com particular clareza a função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades da acomodação [...] Do ponto de vista da estrutura há, portanto, imitação exata, mas no propósito de se subordinar o modelo imitado e não no de submissão a ele (PIAGET, 1978, p. 173).

Tipo IV C

A situação na qual J. reproduz a cena do pato morto pertence a um tipo transicional de forma de jogo, o tipo IV C, que traz, em relação aos tipos precedentes, a novidade da antecipação, “que marca uma das formas extremas do simbolismo lúdico, quando ele inflete na direção do pensamento adaptado: é o que se pode chamar as combinações simbólicas antecipatórias” (PIAGET, 1978 p. 173).

Assiste-se a partir de então, nas formas seguintes de jogo, a antecipação simbólica das consequências nos casos de desobediência ou da imprudência. “Portanto, há de novo uma

assimilação lúdica, mas com uma antecipação que funciona à maneira de uma representação adaptada” (PIAGET, 1978 p. 174).

Assim J., aos 4;6 (23) de idade, durante um passeio em uma alta e pedregosa montanha, recorre à experiência que teve Marécage – o personagem imaginário que recorre em situações de novidade, divertimento ou dificuldade, contando que em uma ocasião, esta “amiguinha” não prestou atenção, pisou num pedregulho, escorregou e se machucou (PIAGET, 1978 p. 172, obs. 87).

De acordo com Piaget (1978), observa-se além da reprodução do real, a realização de uma antecipação lúdica, exata ou exagerada das consequências do ato reproduzido. A antecipação ainda é considerada lúdica pois não se aplica ao sujeito envolvido na ação, e sim a um companheiro imaginário. Destarte, o símbolo do jogo tem a sua função de assimilação ao eu, pois aos poucos o sujeito passa a imaginar-se em tal situação.

• Fase II – O declínio do jogo simbólico

Na fase dois, que se estende dos quatro aos sete anos, o jogo simbólico começa a declinar, pois ao se apropriar mais do real, o símbolo vai perdendo seu caráter de deformação lúdica, se aproximando de representação imitativa da realidade.

Este período é marcado por três novas características, o surgimento da combinação simbólica ordenada, que traz às construções lúdicas relativa ordem sequencial; a imitação exata do real, tanto no enredo da história como nas construções concretas; e o início do simbolismo coletivo, no qual ocorre a diferenciação e ajustamento dos papéis ou personagens. Dos quatro aos seis anos de idade segue-se da seguinte maneira:

1ª ordem: Jogos de combinação simbólica ordenada, relativa das construções lúdicas

O desenvolvimento da noção de ordem é evidenciado pelo discurso verbal através dos discursos espontâneos que as crianças tecem enquanto brincam, organizando-o de forma cada vez mais coerentes.

Nesta primeira fase, a criança consegue de maneira intuitiva ordenar sequencialmente objetos, como contas coloridas, evidente progresso quando comparado às crianças de três anos, mas ainda não o faz quanto aos relatos: “mal sabe ordenar um relato simplesmente verbal ou reconstituir à vontade uma sequência de acontecimentos” (PIAGET, 1978, p. 175).

Neste sentido, J., aos 4;7 (3) de idade, cria uma representação com enredo, na qual carregando uma pedra à guisa de jarra de leite, apresenta-se como a irmã de Honorine, a entregadora de leite que está doente. Nesta dramatização, a criança exerce vários papéis,

passando da irmã à própria Honorine, representando as ações com gestos e tecendo diálogos que contextualizam a necessidade de mais leite (PIAGET, 1978 p. 176, obs. 88).

2ª ordem: Crescente preocupação de verossimilhança e de imitação exata do real

Paulatinamente, as crianças passam a preocuparem-se com a correspondência das construções materiais que acompanham o jogo. Assim, no exemplo citado, J. preocupou-se em escolher uma pedra alongada para simbolizar a jarra de leite (PIAGET, 1978 p. 176, obs. 88).

Observa-se o estabelecimento de conexões nestes jogos que envolvem construções, como casas, cidades, utensílios e objetos em geral e a coordenação do exercício lúdico sensório-motor e intelectual com o próprio símbolo:

A assimilação simbólica é cada vez menos deformante e aproxima-se cada vez mais da simples reprodução imitativa. Por outras palavras, o símbolo lúdico evolui no sentido de uma simples cópia do real, ficando os temas gerais meramente simbólicos e propendendo os detalhes das cenas e das construções para a acomodação precisa e mesmo, com frequência, para a adaptação propriamente inteligente (PIAGET, 1978, p. 177).

Ilustrando tal progresso, Piaget descreve uma interessante observação na qual J., aos 5;6 de idade, constrói uma vila completa com organização material coerente e pormenorizada, habitada por seres imaginários com códigos próprios de conduta. Neste contexto, encena situações baseadas na vida real, com continuidade de um dia para o outro e estabelecimento de papéis permanentes (PIAGET, 1978 p. 176, obs. 89). Observa-se assim, concomitantemente ao declínio do simbolismo, delinear-se os jogos de construção:

Acentuamos que a criança torna-se, primeiramente, cada vez mais exigente nos casos de simbolismo: dos quatro aos sete anos, ela quer reproduzir exatamente e os seus símbolos tornam-se, desse modo, cada vez mais imitativos. Por isso mesmo, o jogo simbólico integra o exercício sensório-motor ou intelectual e transforma-se, em parte, em jogos de construção (PIAGET, 1978, p. 177).

3ª ordem: O início do símbolo coletivo

O exercício do jogo simbólico com utilização de símbolos coletivos refere-se a diferenciação e ajustamento de papéis. Antes disso, apesar de brincarem juntas estabelecendo algumas trocas de ideias e imitações, as crianças brincam quase que de maneira paralela, assim como ocorre na linguagem com os "monólogos coletivos". Deste modo, a estrutura dos símbolos não estabelece grandes transformações.

Segundo Piaget, “Depois dos quatro anos, pelo contrário, acontece que os papéis se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares” (PIAGET, 1978, p. 178).

O autor evidencia este progresso relatando a brincadeira de loja organizada por J., aos 3;11 (26) de idade, com a irmã L., aos 1;7 de idade, na qual a primeira desempenharia o papel de vendedora e a segunda de compradora, mas L., devido à pouca idade, não compreende a dinâmica da brincadeira com papéis complementares. Porém, quando J., aos 3;9 (2) de idade, propôs que ambas desempenhassem o mesmo papel, no qual as duas irmãs leem juntas um livro, L., aos 1;4 de idade, demonstrou maior colaboração, por tratar-se de imitação mútua.

Assim, progressivamente as crianças tornam-se capazes de desenvolver papéis complementares nos jogos em questão, devido aos progressos sociais e mentais no domínio do simbolismo lúdico: “há passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade, graças a uma dupla coordenação nas relações interindividuais e nas representações correlativas” (PIAGET, 1978, p. 179).

No caso do progresso da socialização, ele culmina à adaptação do símbolo lúdico cada vez maior à realidade, uma objetivação, declinando assim a deformação lúdica.

- **Fase III – Transformação do simbolismo**

Finalmente, na fase III, que estende-se dos sete/oito anos à onze/doze anos, há declínio claro do simbolismo em proveito do jogo de regras e das construções simbólicas.

Com a progressiva adaptação social, o jogo egocêntrico vai sendo abandonado e as construções e desenhos tornam-se cada vez mais adaptados à realidade.

Assim, o jogo egocêntrico é abandonado em favor da aplicação de regras e da cooperação entre os jogadores. Quanto aos jogos simbólicos coletivos, com o desenvolvimento da socialização há a coordenação cada vez mais estreita dos papéis.

A exemplo destes jogos coletivos, J. e L. passam a encenar cada vez mais elaboradamente seus jogos coletivos sobre bonecas e famílias assistido por espectadores. Depois, passaram a estudar previamente o tema, no início bem detalhadamente, mas sempre com ampla margem de improvisação (PIAGET, 1978 p. 180-181, obs. 91).

O declínio é visto no relato sobre a confecção de mapas do país imaginário de T. Aos 7 anos, T. passou a elaborar mapas do país Siwibal, que foram ficando cada vez mais elaborados, e aos 9 anos o interesse voltou-se para os mapas reais. Por volta dos 10 anos, os mapas elaborados por T. tornam-se inteiramente objetivos, e o jogo simbólico é relegado a outro plano, caracterizado por construções e vestuários de época:

Portanto, o simbolismo está aqui reduzido à sua expressão mais simples: puro pretexto lúdico para um trabalho a dois, confere uma nota divertida a um labor contínuo, simultaneamente intelectual e artístico (PIAGET, 1978, p. 181-182).

Com esta representação exata do real, por meio de construções simbólicas, percebe-se que “o símbolo tornou-se imagem e esta já não serve para a assimilação ao eu, mas, outrossim, para a adaptação ao real” (PIAGET, 1978, p. 182). Neste contexto, os jogos de construção desenham-se como uma categoria intermediária de jogo, “uma forma fronteira ligando os jogos às condutas não-lúdicas” (PIAGET, 1978 p. 144).

Assim, quando há uma cena representada, como a vida escolar, o símbolo lúdico se transforma em representação adaptada, as montagens convertem-se em construções e os símbolos coletivos tornam-se “papéis”, constituindo os jogos de criação: “que promanam em parte do jogo simbólico mas que se desenvolvem na direção da atividade construtiva ou do trabalho, propriamente dito” (PIAGET, 1978 p. 147).

Esta nova direcionalidade é observada nos jogos de criação, como por exemplo quando a criança ao invés de brincar com um pedaço de madeira para representar um barco, o constrói atribuindo detalhes como mastros e bancos:

[...] o significante acaba por confundir-se com o próprio significado e o jogo simbólico com uma verdadeira imitação do barco. Surge então a questão de saber se essa construção é um jogo, uma imitação ou um trabalho espontâneo (PIAGET, 1978 p. 148).

Assim, com a preocupação cada vez maior com a exatidão da realidade e consequente perda da função deformante do símbolo, somada a socialização crescente da criança, chega-se enfim à terceira grande categoria dos jogos, **o jogo de regras**.

3.3.3 O jogo de regras

A ampla categoria dos jogos de regras pressupõe que haja relações sociais ou interindividuais, pois constitui uma regularidade combinada ou imposta pelo grupo, e sua violação traduz-se em falta: “o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real” (PIAGET, 1978, p. 116).

As regras são distinguidas em regras transmitidas, típicas de jogos “institucionais” cujas regras são impostas por pressão social, dos mais velhos para os mais novos; e regras

espontâneas, situações derivadas dos jogos de exercício ou simbólicos, no quais há relações entre iguais.

Piaget (1978) esclarece que a sucessão no desenvolvimento dos jogos não exclui as etapas anteriores, ou seja, mesmo no jogo simbólico encontram-se elementos sensório-motores e no jogo de regras elementos dos conteúdos dos jogos precedentes. Assim, em cada nova etapa adiciona-se um elemento novo, sem, contudo, romper com os precedentes. Deste modo, no jogo de regras é possível identificar elementos dos conteúdos dos jogos precedentes: “exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas” (PIAGET, 1978 p. 148).

Na vida adulta restam apenas alguns resquícios dos jogos de exercícios e simbólicos. No entanto, os jogos de regras, como atividade lúdica do ser socializado “subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida” (PIAGET, 1978 p. 182).

4 CONTEXTO PANDÊMICO E EDUCAÇÃO REMOTA

Em suas reflexões sobre os meios de comunicação, Paulo Freire (2013) era enfático e certo ao dizer que “uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo” (FREIRE apud FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 23).

Este anacronismo, observado em indivíduos e instituições, é gritante na conjuntura escolar. E este não pertencimento a seu tempo é sistematicamente estendido aos alunos, quando estes não detêm o acesso a outros meios de conhecimento.

Segundo Freire e Guimarães (2013), no âmbito das tecnologias, no entanto, como elas alicerçam-se apoiadas nas massas populares, o movimento inovador nas escolas tem ocorrido por iniciativa dos alunos, que aliás são repreendidos pelos docentes, zelosos da ordem vigente.

Esclarecendo, utilizamos o termo “tecnologia” no sentido léxico como “Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos a arte, indústria, educação etc.; [...] Conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular [...]” (MICHAELIS, 2021).

Deste modo, identificamos a resistência do meio escolar às novas tecnologias, independentemente se analógica, eletrônica ou midiática. Vejamos o intrigante relato de Guimarães (2013), acerca do uso de gibis nos anos 70:

[...] e em relação às quais havia uma certa resistência. “Gibi em sala de aula?!” Claro que, depois, isso foi sendo rompido e, já nessa época, sei de professores que utilizavam na classe esse tipo de material trazido pelos próprios alunos. Acho, aliás, que essa atitude favorável ao uso de determinados recursos não é nem tanto uma questão de habilitação, de formação dos professores; é antes de tudo uma questão de bom senso (GUIMARÃES apud FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 22).

Analisando o depoimento, é evidenciado a reação antagônica dos docentes e dos alunos frente à novidade; enquanto os primeiros a absorvem de maneira interativa ou não, os segundos a rechaçam. Freire (2013) ressalta que essa problemática é enfatizada, quando se refere aos meios de comunicação de massa, que imbuídos de ideologias, encontram nas camadas populares o assentamento ideal, e a escola, talvez única possibilidade de incitar a análise crítica, se ausenta deste contexto.

Neste sentido, Buckingham (2007) também descreve que a televisão foi apontada como uma ameaça ao papel docente, tal qual muitos veem as mídias eletrônicas na atualidade. Mas,

como dispõe Freire (2013), seria a escola e os professores **exilados do tempo**? Vamos a esta discussão.

Como parte de um sistema, de maneira geral, a escola o serve de maneira passiva. Este *modus operandi* engendrou-se a tal ponto, que as iniciativas dependem de uma lei que a determine. A este respeito, Manacorda (1992) recorda:

[...] convém lembrar que a distinção de dominantes e dominados, passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: ‘Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei’ (MANACORDA, 1992, p. 41).

Neste sentido, genericamente aguardávamos a norma, a lei, que nos obrigasse, autorizasse ou referendasse a interação com/dos meios eletrônicos na escola. Então, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, à Constituição Federal, dispôs no artigo 214 o estabelecimento do Plano Nacional de Educação – PNL, que apregoava a meta de “V -promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 2014).

A partir de então, alguns programas oficiais foram consolidados e outros foram criados pelo Ministério da Educação – MEC, entre os quais destaca-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, criado pela Portaria nº 522 em 09/04/1997. O programa ainda vigente é destinado a estudantes e professores da rede pública de ensino, e

[...] foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 1997).

Ainda assim, o uso e interação com as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) não se fundamentou de modo geral como praxe metodológica na educação básica brasileira, talvez porque o programa tenha se esmerado mais na instalação de equipamentos do que na formação continuada dos docentes:

Esse efeito se dá quando você introduz um recurso novo no ambiente escolar, e já, pela programação, você atrela esse recurso a todos os conteúdos, todos os passos da aprendizagem, e permite um desenvolvimento individualizado já todo pré-programado. Aí, é claro que o que você está procurando, apenas, é sofisticar, com a tecnologia moderna, o uso de um recurso autoritário clássico, travestido de novo (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 22).

Buscando implementar esta questão, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), incluiu a “Cultura Digital” como uma das Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos alunos durante seu percurso educacional na educação básica. Vejamos, então, o que versa a competência 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Deste modo, a situação agravou-se ao propor a formação de alunos por professores sem tal formação. Esta questão dialética, remonta a pergunta realizada por Karl Marx, ainda no século XIX, e retomada por Morin (2017): **“Quem educará os educadores?”**.

Esta problemática foi evidenciada pelo anúncio, em 11 de março de 2020, do caráter pandêmico da Covid-19 e a recomendação de distanciamento social, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Deste modo, **o funcionamento das atividades presenciais em instituições escolares foi descontinuado**, e frente à urgência da efetivação da educação remota, as tecnologias digitais de informação e comunicação constituíram-se como aporte mais seguro, fazendo governo, instituições e profissionais da educação depararam-se com esta nova demanda.

Quanto as normativas, no dia 17 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou edital de chamamento de consulta pública sobre texto de referência, que tratava, dentre outros aspectos, da realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. No dia 28 de abril, o Parecer nº 05/2020 foi publicado, e no dia 29 de maio parcialmente homologado pelo Ministério da Educação.

O documento normativo foi elaborado visando a harmonização legal do ensino remoto nacional, a reorganização dos calendários escolares e assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem de acordo com a legislação educacional vigente, dentre as quais as competências e habilidades propostas pela BNCC.

O parecer trata de maneira específica cada etapa da educação básica, e traz orientações em diversos âmbitos para a educação infantil, destacando o caráter lúdico e intencional das atividades a serem desenvolvidas com as crianças bem pequenas e pequenas:

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto

durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (...) As atividades, jogos, brincadeiras, conversas e histórias propostos devem ter sempre a intencionalidade de estimular novas aprendizagens (p. 9,10).

Deste modo, o texto ancora-se nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas propostas pelo DCNEI (BRASIL, 1999) e reiterada pela BNCC (BRASIL, 2017), “interação e brincadeiras”, orientando a ênfase na ludicidade e nas brincadeiras, concentrando-se em jogos, músicas, conversas e histórias, possibilitando assim o direito ao brincar.

Observa-se que a implementação de um plano de aula que abarcasse tais eixos configurou-se em mais um desafio ao professor, que sem formação tecnológica adequada, existente e/ou suficiente e equipamentos, viu-se atado aos meios digitais para executar seu trabalho diário.

Logo, somou-se dois desafios igualmente potentes: estabelecer parceria com as famílias e intermediar este processo via meios tecnológicos. Os dois aspectos representaram esforço adaptativo tanto para os responsáveis pelos alunos, como para as equipes escolares.

Outro fator complexo foi a entrada inadvertida da escola no ambiente familiar dos alunos, e dos alunos/trabalho no lar dos docentes, desfazendo assim as fronteiras entre o âmbito doméstico e o escolar/profissional. Esta conjunção solicitou novos arranjos quanto aos espaços, tempos, materialidades e relações, que atribuem mais preocupações a este momento crítico da história.

Este contexto torna-se ainda mais delicado no que se refere a educação de crianças pequenas e bem pequenas, visto que elas dependem de auxílio de adultos para acessar os meios eletrônicos e desenvolver as propostas pedagógicas.

Deste modo, as redes escolares e escolas foram desafiadas pela conjuntura do distanciamento e pela proposta de ensino remoto, redirecionando recursos, planejamento e metodologias. Uma de suas problemáticas foi garantir o direito à educação a todos os alunos, previsto pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1950), considerando a realidade socioeconômica e cultural brasileira, que dificulta o processo.

Frente ao brincar, suas implicações e sua relação com as novas tecnologias, nos perguntamos, **existem referenciais acadêmicos sobre os temas? A relação do faz de conta e as novas tecnologias já foram cientificamente estudados?** Baseada nestas questões, e buscando nos referenciar teoricamente, realizamos a revisão bibliográfica que passamos a apresentar no próximo capítulo.

5 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como explicitado na introdução, o intuito inicial deste estudo consistia em analisar o desenvolvimento do jogo simbólico, suas fases e componentes mediante situações planejadas de jogo simbólico no ambiente escolar.

Porém, diante a conjuntura de distanciamento social apresentado pelo contexto pandêmico de 2020-2021, e a consequente interrupção das aulas presenciais e implementação de aulas remotas, apresentou-nos a impossibilidade de realizar o estudo de campo *in locus*, exigindo o redirecionamento da proposta de pesquisa.

Deste modo, mantivemos o aporte teórico quanto ao estudo do desenvolvimento das estruturas de pensamento, que definem a forma de jogar durante o desenvolvimento, analisando em específico o jogo simbólico. Para tanto, recorreremos à revisão literária sobre o faz de conta e suas implicações, abaixo explicitadas.

Com o novo foco da pesquisa voltado ao desenvolvimento do jogo simbólico no contexto do ensino não presencial, nos deparamos inevitavelmente com a utilização das tecnologias digitais no âmbito educacional, o que suscitou novas buscas e reflexões. Neste sentido, efetivamos a revisão bibliográfica investigando a possibilidade de abordagens lúdicas pela tecnologia digital e como têm sido desenvolvidas na educação infantil, o que implica necessariamente discutir também a formação docente.

Neste sentido, apresentaremos pesquisas relevantes desenvolvidas nos últimos dez anos, concernentes ao jogo simbólico e as possibilidades do desenvolvimento de atividades lúdicas e/ou interativas no ambiente digital.

5.1 O jogo simbólico e suas implicações: abordagem das produções científicas

As instituições acadêmicas tem explorado a temática do brincar sob várias abordagens científicas e teóricas, como antropológicos com foco na cultura e no imaginário; sociológicos com análises da cultura da infância; psicológicos, como no desenvolvimento do ludodiagnóstico; psicanalíticos, como nas pesquisas sobre construção da subjetividade e das emoções; como estado da arte analisando estudos sobre o tema em distintas ciências e perspectivas, entre tantas outras possibilidades.

Na área da psicologia da educação, as pesquisas sobre o brincar, suas especificidades e implicações no desenvolvimento infantil são abarcadas sob diversas abordagens e fundamentações teóricas, entre as quais pelos princípios construtivistas e socioculturais.

Neste sentido, encontramos análises sobre o brincar heurístico no contexto de creches; do brincar nos tempos e espaços pré-escolares; na transição para ensino fundamental e suas implicações; reflexões sobre o brincar em brinquedotecas e suas dinâmicas; estudos de caso sobre o brincar em hospitais e outras instituições; seu desenvolvimento com crianças com diferentes deficiências e transtornos; sobre a concepção e prática dos professores acerca do tema; sobre o papel do brincar no desenvolvimento da moralidade, dos aspectos físico, social e cognitivo no desenvolvimento infantil, entre outros.

Sendo a presente pesquisa pautada na teoria construtivista, nos ativemos em analisar pesquisas sobre o brincar, e em específico que explorem o desenvolvimento e implicações do jogo simbólico na perspectiva de Jean Piaget. Com objetivo de analisar a produção acadêmica sobre o tema, a pesquisa de revisão bibliográfica foi realizada a partir das palavras chave “jogo simbólico”, “faz de conta” e cognatos.

Quanto à busca realizada nas bases de pesquisa SCIELO, CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, acessando, entre outros, os repositórios científicos das universidades, UNESP, Campus Marília-SP, UNICAMP e USP, Campus São Paulo e Ribeirão Preto-SP.

Destacamos as pesquisas que analisam o desenvolvimento do jogo simbólico e suas implicações em diversos espaços, como no ambiente hospitalar em Batista (2003); em situação de acolhimento institucional, em Filocreão (2013), em diferentes ambientes, em Teixeira (1998) e em situação de vulnerabilidade, em Conceição (2010). Estudos abarcando a dimensão diagnóstica, como as avaliações do brincar, em Ambra (2018), e Lucisano *et al* (2017); e avaliações psicopedagógicas em Freitas (2006).

Ainda encontramos pesquisas tratando das relações da brincadeira simbólica e outros aspectos do desenvolvimento infantil, como a linguagem, em Costa (2011) e Feldman (2011); com o desenho, em Montanini (1997); com o processo de socialização em Martins (2000), e com a compreensão interpessoal e construção da moralidade e do juízo moral em Teixeira Fontes (2014) e Batista (2014). Sobre o desenvolvimento do jogo simbólico no contexto escolar, destacamos igualmente as pesquisas sobre o faz de conta na pré-escola e suas implicações em Aveiro (1995) e Magnani (1998); sobre a continuidade/descontinuidade na transição e durante o ensino fundamental I em Juliani (2019) e Tataro (2019); sobre a possibilidade de evolução para as práticas teatrais em Santos (2000); e sobre as concepções e a práxis docente sobre o tema, em Neitzel (2012) e Magnani (2012).

Destes trabalhos, que contribuíram amplamente para compreensão do desenvolvimento das expressões simbólicas na infância, destacaremos para discussão aqueles que enfatizam o

desenvolvimento do jogo simbólico e seus elementos no contexto de pré-escola e os que versam sobre a concepção dos professores a respeito da temática.

A pesquisa realizada por **Aveiro** (1995), com marco referencial piagetiano, objetivava analisar as expressões simbólicas nas atividades lúdicas das crianças na primeira infância, no contexto escolar. A pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, com investigação de estudo de caso, foi realizada em duas pré-escolas, uma vinculada à rede privada de ensino e a outra à rede pública de Campinas-SP. A coleta dos dados deu-se por meio de observação participante, análise documental e entrevista oral com as crianças. Proveniente da área de Educação Física, o autor ressalta como principais características da criança a atividade motora intensa e o criativo mundo lúdico simbólico.

Analizando a contribuição de estudos biológicos, neurológicos, bioantropológicos e psicológicos, Aveiro (1995) inicialmente busca uma gênese da capacidade de representação simbólica, o que considera uma das mais significativas conquistas do ser humano. Dispõe como resultado de suas pesquisas bibliográficas:

Esses autores destacam o surgimento da função simbólica no ser humano, a estreita relação do aparecimento dessa capacidade com as transformações acontecidas ao nível de organização e complexidade de seu encéfalo, e a ligação dessas transformações acontecidas com a sequência de interações com o meio ambiente que permitiram ter como produto, um aumento da organização e complexidade cerebral, com a consequente consolidação da representação mental (AVEIRO, 1995, p. 8-9).

A pesquisa-ação foi realizada em etapas, com eleição conjunta do tema de pesquisa junto à equipe gestora e pedagógica, documentação burocrática, reconhecimento do espaço físico, ambientação crianças/adultos. Seguiu-se diagnóstico e elaboração das possibilidades de participação dos profissionais na pesquisa.

As atividades lúdicas, partindo da cultura das crianças, eram elencadas pelas duas docentes participantes, pelo pesquisador e pelas próprias crianças, e eram avaliadas de maneira dinâmica e permanente. Para a análise e interpretação de dados, foram escolhidas experiências lúdicas assim distribuídas: Escola "X" (pública): brincando com as roupas dos pais: "mamãe e papai"; representando histórias infantis: "Chapeuzinho Vermelho"; brincando com caixas de papelão e sucata: "o supermercado". E na Pré-escola "Y" (privada): brincando de faz de conta: "mamãe e papai"; brincando no bosque; brincando de "Circo de México"; brincando com histórias infantis: "Chapeuzinho Vermelho".

Como resultado da pesquisa, Aveiro (1995) descreve que foram observadas expressões simbólicas muito variadas, classificadas, de acordo com Piaget, como experiências lúdicas, pois

tem uma finalidade em si mesma. Analisou ainda espontaneidade e prazer das crianças em brincar, reprodução de situações desagradáveis como forma de libertação de conflitos, uso de esquemas simbólicos, diferenciação entre "significante" e "significado", uso de combinações simbólicas e reações de animismo.

Além destes aspectos, o pesquisador identificou no desenvolvimento das propostas, características da Fase II do jogo simbólico, derivado da progressiva socialização da criança: a ordem relativa das construções lúdicas jogos de combinação simbólica ordenada; crescente preocupação pela verossimilhança e imitação exata do real; e o início do simbolismo coletivo propriamente dito. E destacou: “Nos jogos foi possível ouvir conversações nas quais as crianças narravam ações e acontecimentos passados, inserindo no jogo experiências passadas no progresso de suas ações” (AVEIRO, 1995, p.111).

A contribuição da pesquisa, segundo Aveiro (1995), deve-se à comprovação da validade e atualidade da teoria piagetiana da formação do símbolo; o fomento às discussões sobre a importância do brincar nas referidas escolas, o que concorreu para qualidade do currículo e do Projeto Político Pedagógico.

No estudo efetivado por **Magnani** (1998), foi realizada pesquisa de campo em doze pré-escolas públicas e particulares, em Maringá-PR, e para efeito de comparação, em duas escolas municipais (EMEI's) da região de Campinas-SP, vinculadas ao Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE.

O PROEPRE trata-se de uma proposta pedagógica construtivista, elaborada pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, no âmbito do Laboratório de Psicologia Genética – LPG, da Unicamp, voltado ao desenvolvimento das propostas piagetianas com crianças “de maneira a ajuda-las a tornarem-se autônomas, críticas, criativas, alegres e felizes” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2013).

O objetivo da pesquisa era analisar se as crianças brincam de maneira espontânea, como brincam, com que materiais e como os adultos se portam mediante o desenvolvimento da brincadeira.

Em seu texto, Magnani (1998) descreve o histórico, tipologias e as funções das brinquedotecas e os tipos de brincadeiras desenvolvidas, entre as quais o faz de conta. Ressalta ainda a crescente desvalorização do brincar, devido a fatores sociais, econômicos e culturais. Contraditoriamente, a escola, que deveria garantir os direitos das crianças, também é apontada como obstáculo ao brincar:

Ou seja, as atividades mais desenvolvidas pelas crianças durante o tempo que permanecem na escola se resumem em leitura, escrita e formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora, que acaba sempre impondo uma tarefa para todos. Esses dados fazem-nos acreditar que, apesar dos avanços, sobretudo na área da Psicologia, que demonstra a importância do brincar, este, no decorrer dos anos, está sendo deixado de lado em detrimento de outras atividades (MAGNANI, 1998, p.18).

Para a realização das observações nas pré-escolas selecionadas por sorteio, a pesquisadora adaptou um roteiro baseado nas ideias de Piaget referentes ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança e a formação do professor.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de que a educação pré-escolar em Maringá é estruturada de maneira a não privilegiar a realização das atividades lúdicas e do direito ao brincar, em especial o jogo simbólico para o qual apenas uma escola destina um espaço específico. Diferentemente, nas EMEIs de Campinas, que adotam o programa de cunho piagetiano, o lúdico é muito enfatizado, em qualquer situação.

Diante dos dados, a pesquisadora alerta para o imperativo resgate do brincar nas pré-escolas, a necessidade de formação adequada dos educadores e conscientização da sociedade quanto à importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Já em 2012, **Magnani**, ampliando sua pesquisa, debruçou-se sobre as concepções e a práxis docente sobre o brincar em uma cidade do sudoeste do Paraná. Ressaltando a função e relevância do brincar, baseando-se no aporte teórico de Winnicott e Piaget e seguidores, e dispõe sobre os mesmos:

Para aquele, o ambiente onde a criança cresce tem grande influência no seu desenvolvimento global, razão pela qual ela precisa aprender a brincar, assim descobrirá formas criativas de viver; quanto a este, afirma que as pessoas são movidas pelos interesses e necessidades e que as crianças fazem isso por meio das brincadeiras, portanto tais atividades precisam ser respeitadas e propiciadas (MAGNANI, 2012, p.70).

A pesquisa de campo iniciou-se com a execução de palestra sobre o tema em treze instituições do município, oportunidade na qual identificou-se que havia diferentes concepções quanto ao brincar: dirigido, livre e mediado. Posteriormente, analisou-se em quatro CEMEIs a concepção e a função das professoras quanto ao brincar e brinquedoteca, como eram selecionados e adquiridos os brinquedos do acervo, com o que e como as crianças brincavam em diferentes tempos e espaços.

Realizou-se a pesquisa qualitativa, com ações por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários com professores, gestores e pais; observações diárias de cada turma (crianças de 3 a 5 anos) em espaços lúdicos diferentes, em especial nas brinquedotecas, e filmagem da

prática lúdica das professoras. Nas brinquedotecas, foram propostas atividades diversificadas, entre as quais a pesquisadora cita o exemplo da “Eureka”, espaço destinado a crianças de 2 a 10 anos de idade, na qual o faz de conta destacou-se como preferência infantil:

Nesse ambiente, entre as atividades diversificadas e exploradas pelas crianças, encontravam-se vários jogos e cantos, tais como faz de conta, com bonecas, móveis e utensílios domésticos; jogos de construção, com brinquedos de encaixar para (des) montar; jogos de regras, como dominó e o xadrez; leitura, com diferentes tipos de livros e fantoches; sucatoteca, com vários materiais para subsidiar a criatividade. A brincadeira de faz-de-conta foi a atividade mais explorada por todas as crianças que brincavam juntas (MAGNANI, 2012, p.70).

Em sua análise de resultados, Magnani (2012) ponderou que há a falta de formação lúdica do professor, o que está comprometendo o desenvolvimento integral das crianças, como explicitam estes dados coletados: “Dos cento e vinte e quatro educadores entrevistados, setenta e três entendiam que o brincar deveria ser dirigido, trinta e quatro alegaram que poderia ser livre e apenas dezessete educadores disseram que as brincadeiras precisariam ser mediadas” (MAGNANI, 2012, p.91). Relatou ainda que os professores adotavam práticas diretivas antes, durante e após as atividades lúdicas, cerceando a participação e autonomia das crianças.

Na rotina das quatro brinquedotecas, verificou, em geral, que haviam objetos organizados em prateleiras fora do alcance da criança e outros aspectos que tolhem a autonomia; ausência de método de organização dos materiais; ausência de intencionalidade e planejamento do brincar; carência de disponibilidade real de tempo do adulto para a criança; falta de observação atenta e intervenções do professor; imposição de regras e coerções; decisões centradas no docente; exibição de contos comercializados, o que reforça estereótipos; audição passiva de histórias; uso de elementos reforçadores de comportamento, como balas; falta de construção de regras de bom convívio coletivo; uso de recursos audiovisuais de acordo com as necessidades das instituições e professoras.

Quanto a família, relataram que as brincadeiras mais exploradas pelas crianças em casa eram jogos de exercícios e principalmente o faz-de-conta, que desenrolavam-se no quarto de dormir e no quintal; os jogos de regras e eletrônicos foram pouco mencionados. Quanto ao papel da brinquedoteca, acordavam que tinha o propósito de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Concluindo, de acordo com Magnani: “As ações lúdicas não se faziam presentes no cotidiano dos CEMEIs estudados, pois a prática das professoras era permeada de ideias principalmente empiristas e comportamentalistas” (MAGNANI, 2012, p.152). Defende,

portanto, a formação de profissionais que propicie a tomada de consciência de suas ações e do conhecimento do desenvolvimento infantil, como através do estudo da Psicologia da Educação.

Reitera ainda a necessidade de estudos e de práticas que propiciem o desenvolvimento da autonomia da criança, considerando-a como ser integral, que deve ser respeitada em sua diversidade e especificidades, e que explorem suas possibilidades de ação e pensamento, estimulando a curiosidade, a imaginação e a oralidade.

A pesquisa efetivada por **Tataro** (2019) elegeu como objetivo específico investigar a inserção do jogo simbólico no 1º ano do Ensino Fundamental I, analisando assim as concepções dos professores destas séries acerca do brincar e o espaço e tempo dedicados à atividade na rotina escolar, averiguando também a perspectiva das crianças em relação ao faz de conta.

O estudo apresenta forte contribuição para o panorama educacional, pois trata de questões que integram a transição da educação infantil para o ensino fundamental, período no qual as crianças ainda apresentam interesse e precisam do contexto de brincadeiras, experiências essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Somado a isto, reiteramos que o pensamento intuitivo é característico de crianças nesta fase do desenvolvimento, mas normalmente elas são expostas a situações de aprendizagens que exigem os mecanismos próprios do pensamento operatório. Segundo Tataro (2019), este fator foi ainda mais agravado com a inserção precoce das crianças neste nível de ensino, com a instituição do Ensino Fundamental com duração de 9 anos.

A pesquisa com abordagem de estudo de caso foi realizada em uma cidade do interior de São Paulo, numa escola municipal com duas turmas de 1º ano de tempo integral, com crianças entre 6 e 7 anos de idade, e suas respectivas professoras. Os instrumentos utilizados foram roteiro de observação, hora de jogo e entrevistas pautadas no método clínico-crítico piagetiano, realizadas com as crianças e as professoras.

Na etapa de observação, durante uma semana completa a pesquisadora realizou observação do contexto de jogo simbólico e outras brincadeiras, interna e externamente à sala de aula, e pautando-se por um roteiro, analisou a disposição de materiais e a conduta dos professores mediante as situações do brincar. Quanto a “hora do jogo”, a dinâmica foi efetivada com grupos de sete a dez crianças, em cinco sessões com cerca de 20 minutos. A pesquisadora disponibilizou materiais de jogo simbólico, que não são comuns na escola, visando observar o interesse das crianças, as relações entre os pares, os brinquedos preferidos, as formas e agrupamentos ao brincar.

A entrevista semiestruturada realizada com as crianças após a hora do jogo objetivava inferir o que elas acham da escola atual, como se recordam da escola anterior, suas concepções de brincar, preferências e o que gostariam que existisse na escola.

Também foi realizada entrevista semiestruturada com os docentes, com o objetivo de averiguar suas concepções sobre o brincar na escola, como são dispostas as brincadeiras e como valorizam o tempo e o espaço para brincar.

Ao contextualizar os resultados, Tataro (2019) relata que a escola onde desenvolveu a pesquisa foi transmutada para escola de tempo integral, sem a execução das adaptações físicas necessárias, de mobiliários ou capacitação dos docentes. No espaço físico da escola não havia parques, salas de descanso nem áreas ao ar livre, e ainda carecia de brinquedos aptos ao desencadeamento do jogo simbólico.

Sobre as observações em sala de aula, a pesquisadora discorre sobre a ausência total de brinquedos, havendo jogos simbólicos criados pelas próprias crianças com seus materiais escolares, iniciativas estas reprimidas pelos docentes. A rotina é constituída de dois momentos de recreio, nos quais as crianças devem permanecer no pátio, sem correr. São disponibilizados cinco 5 minutos para brincar, e os brinquedos são pré-determinados, uma mesa de pebolim, amarelinha, bola, elástico ou corda, de acordo com uma fila ordenada.

Na hora do jogo, as crianças demonstraram satisfação ao brincar de faz de conta com os inúmeros objetos disponibilizados, reproduzindo situações reais, demonstrando assim, tentativas de lidar, compensar e/ou liquidar conflitos. Na entrevista realizada com as crianças, elas recordavam-se da escola de educação infantil como espaço com brinquedos e que possibilitava o exercício do jogo simbólico, enquanto 71% confirmaram a ausência de brinquedos e brincadeiras na escola atual.

Quanto à entrevista com os docentes, Tataro dispõe:

As professoras demonstraram não conhecer o jogo simbólico e, ao mencionarem questões e ações lúdicas, evidenciaram a transformação de brincadeiras nas aulas em momentos de aprendizagem de conteúdos específicos, descaracterizando o jogo simbólico e apresentando uma desvalorização do contexto lúdico em relação à aprendizagem (TATARO, 2019, p.8).

Deste modo, com os resultados, a pesquisa demonstrou a imperativa urgência da compreensão por educadores e autoridades públicas sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, e efetivação de tempos, espaços e rotinas que o promovam o eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola.

Teixeira (1998) realizou um estudo acerca do desenvolvimento do jogo simbólico por crianças em ambientes educacionais diferentes, uma análise comparativa no contexto da pré-escola em tempo integral e em período parcial.

O estudo de campo foi realizado em uma EMEI em Itatiba –SP, de período parcial, vinculada ao PROEPRE, que preza por um ambiente promotor da autonomia, cooperação e respeito mútuo. A creche em Campinas–SP atende as crianças em tempo integral, e não há uma conduta padrão, permanecendo as crianças de manhã com as professoras, numa atmosfera de autonomia, e a tarde com monitores, que conduzem o processo de maneira coercitiva e favorecendo a heteronomia.

O procedimento metodológico do estudo de caso consistia em sessões de brincadeira de 20 minutos com a participação de quatro crianças por vez. Para realizar a análise, a pesquisadora utilizou-se do método “O uso de formas: uma ferramenta para análise do jogo simbólico” de Denegri, que analisa o roteiro, os episódios e as ações, as pontuações de Piaget sobre a linguagem e o símbolo e classificação dos jogos e identificação dos tipos de linguagem utilizadas durante o jogo simbólico (egocêntrica e socializada).

A pesquisa revelou que as crianças da EMEI em Itatiba, com idade entre 5 e 6 anos, apresentam brincadeiras com características que corresponde ao período que Piaget classifica como Fase II do jogo simbólico, caracterizado pelo declínio deste jogo em favor da imitação exata do real. Também foram identificadas construções compatíveis com as combinações simbólicas do tipo III. Já em Campinas, houve predominância dos jogos Fase I, tipo IA (comparativamente a primeira escola), no qual a criança reproduz o que lhe é familiar. Mas na amostra em si, há prevalência das características da Fase II do jogo simbólico.

Quanto a análise do tipo de linguagem, na EMEI há predominância do tipo de linguagem egocêntrica (60%) sobre a socializada (40%). O resultado da análise de dados da creche foi exatamente o mesmo índice, com variações das categorias de linguagem dentro de cada tipo.

Quanto a averiguação com o método de Denegri, nas duas unidades verificou-se os roteiros prevaletentes, “cuidar das bonecas” nas brincadeiras das meninas, e zoológico ou carrinhos na dos meninos; logo, as crianças também assumiram papéis de acordo com estes contextos. Quanto a interação entre os gêneros, meninos e meninas permaneceram brincando separados na maior parte do tempo, com mais interação no ambiente da EMEI. As meninas também apresentaram maior liderança nas brincadeiras.

Deste modo, a pesquisadora destaca a necessidade do desenvolvimento de jogos simbólicos em contextos educacionais, pois “O brincar faz parte do esforço da criança para entender o mundo” (TEIXEIRA, 1998, p. 2). Ainda dispõe sobre a importância de um ambiente

sociomoral que possibilite o desenvolvimento da autonomia e da cooperação entre as crianças, visando o estabelecimento de relações positivas e que favoreçam a descentralização do pensamento infantil.

Neitzel (2012) analisou a concepção de professores de educação infantil sobre a relação entre a brincadeira e a aprendizagem, e ainda quanto ao tipo de intervenção e tempo dedicados ao brincar.

O estudo de campo foi realizado contemplando seis turmas da educação infantil de três escolas da periferia de Porto Alegre-RS. A metodologia incluía cinco dias de observação de aulas nos vários momentos da rotina, incluindo atividades livres, dirigidas, e como as brincadeiras estavam inseridas no contexto e as docentes se portavam nestas situações.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista, de acordo com o método clínico, realizada com as seis docentes das referidas turmas, que buscava compreender as concepções e as relações que elas estabelecem sobre as brincadeiras e a aprendizagem, os objetivos das brincadeira, e se existem e como são realizadas as intervenções nestes momentos.

Posteriormente, a fala das professoras foram comparadas à práxis observada, buscando distanciamento e aproximação entre elas. Para análise dos tipos de brincadeiras abarcados e a intervenção dos docentes, a pesquisadora elegeu as categorias que seguem.

Na “hora dos jogos”, as crianças jogavam jogos de regras sob comando da professora, que objetivava o ensino dos conteúdos. A “hora da pracinha” refere-se às brincadeiras com bolas ou de correr, realizadas na pracinha e pátio da escola, visando a socialização e convivência de acordo com as professoras, que ausentavam-se nestes momentos.

A “hora do brinquedo livre” compreendia a livre escolha dos brinquedos na sala, ocorrido no início da aula, como forma de esperar a chegada de todos os alunos, e tinha como objetivo secundário a socialização e possibilidade de as crianças expressarem seus anseios e vivências. A brincadeira prevalecente foi o jogo simbólico, e neste período as professoras se ocupam de outras demandas, não havendo valorização nem interação com o grupo. A “hora da brincadeira em grupo” consistia em raríssimas situações de brincadeiras coletivas realizadas pelo professor com uso de um material estruturado, mas visando também o ensino dos conteúdos e informações.

A análise dos dados coletados permitiu à pesquisadora a percepção da predominância de duas concepções das docentes sobre o brincar: a primeira de caráter empirista, de que os jogos devem ser comandados pelos professores, ter regras estruturadas e objetivar o ensino de conteúdos escolares. A segunda remete à corrente apriorista, na qual o jogo deve ser livre, ocorrer sem nenhuma intervenção docente, e visa a aprendizagem de boas condutas,

socialização e compartilhamento de brinquedos. Ambas tendências filosóficas são dissonantes do construtivismo de Piaget

A importância da brincadeira apesar, de estar presente nos discursos, na prática não foi observada como um fim em si mesmo. O brincar é utilizado como meio intermediário dos vários momentos da rotina diária, com vistas à socialização, atividade motora ou de descanso, aprendizagem de conteúdos e exercício do raciocínio lógico.

As professoras relatam que suas intervenções nestas ocasiões referem-se a resolução de conflitos entre pares. Na prática foi observado comportamentos extremos, de afastamento, o “abandono docente” baseado na crença apriorista de desenvolvimento natural, e do controle rígido, didatização e de treinamento, nos moldes empiristas.

Deste modo, a pesquisa demonstrou que o distanciamento da prática pedagógica do construtivismo, que considera a aprendizagem o resultado de um processo ativo da interação entre sujeito e objeto, requer mudança de concepção pedagógica e compreensão da brincadeira sob a ótica construtivista.

5.2 As Tecnologias de Comunicação e Informação no contexto presencial e remoto da pré-escola

Quanto ao ensino remoto e uso das tecnologias digitais, as pesquisas foram norteadas pelas expressões “ensino remoto”, “TICs” (Tecnologia de Comunicação e Informação) e “TDICs” (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Pesquisamos nos bancos científicos: SCIELO Brasil; CAPES teses e BDTD (Biblioteca de Dissertações e Teses), acessando, entre outros, os repositórios científicos das universidades UNESP - Campus Marília-SP; Unicamp - Campus Campinas-SP; USP - Campus Ribeirão Preto-SP; PUC - Campus São Paulo-SP; USP - Campus São Paulo.

Quanto a educação não-presencial, como trata-se de uma “modalidade” recente de educação regular, ampliamos o espectro da busca, pesquisando sobre os recursos pelos quais se efetivam, recorrentemente através das TICs e TDIs. Neste sentido, nos deparamos com estudos remontando à formação, apropriação e utilização de tecnologias digitais pelos docentes em Alves (2021), Almeida (2017), Azevedo (2019) e em Morell (2019); sobre as implicações curriculares e práticas no contexto da educação infantil em Souza (2003), Mota (2007) e Miguel (2019); e acerca do viés lúdico aplicado à tecnologia nas pesquisas de Ferreira (2014), Carvalho (2016) e Rezende (2018).

Entre as relevantes pesquisas elencadas, nos debruçaremos sobre aquelas que apresentam contextualização mais próxima do nosso objeto de estudo, que, reiterando, constitui-se na análise de propostas envolvendo o jogo simbólico mediante o ensino remoto, e a concepção dos professores sobre o mesmo. Assinalamos ainda que ao contextualizar nossa pesquisa no ensino não presencial, nos deparamos com reflexões necessárias sobre a formação docente no âmbito das tecnologias digitais, e por isso referenciamos alguns estudos neste sentido.

Ferreira (2014) se dispôs a compreender como as crianças pequenas se relacionam com as mídias eletrônicas na contemporaneidade, e como estas implicam na vivência da infância.

Sob o aporte teórico dos Estudos Culturais e da Sociologia da Infância, a pesquisa teve abordagem qualitativa e interpretativa, e o estudo de caso foi realizado com uma turma de crianças da educação infantil, em uma escola pública em Palhoça-SC. Para verificar a atividade lúdica das crianças, foram utilizados a observação participante de situações lúdicas, análise de desenhos, diário de campo e entrevistas. A investigação também configurada como pesquisa-intervenção privilegiou a brincadeira como estratégia metodológica, através de oficinas.

O objetivo principal da pesquisa foi evidenciar a relação entre o brincar das crianças e as mídias eletrônicas na sociedade contemporânea, bem como a influência/efeito das mídias e consumo; brincadeiras tradicionais; cultura digital e brincadeiras.

O estudo concluiu que os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos na cultura digital e já tiveram experiências lúdicas com as tecnologias digitais, mas ainda preferem brincadeiras tradicionais, por conviver em grupo e entre seus pares:

Assim, percebemos brincadeiras que se mantêm de geração a geração, mesmo que novos elementos sejam inseridos nestas atividades lúdicas. Portanto, o brincar de boneca, o faz de contade mamãe-filhinha, o brincar de carrinho, só para citar alguns exemplos, são brincadeiras mantidas há gerações e renovadas com narrativas e elementos do contexto atual (FERREIRA, 2012, p. 315).

Desde modo, Ferreira (2014) defende que a cultura digital está sendo incluída de maneira ativa e reinterpretativa nas concepções de brinquedos e no brincar infantil, condição própria da vivência social, e não destruindo-o como dispõem alguns autores.

Sobre a utilização de Tecnologias de Educação e Comunicação (TICs) na educação, **Souza** (2003) propôs-se a estudar as possibilidades e limitações do uso desse instrumento no âmbito educacional infantil, pautada nas diretrizes pedagógicas.

A autora desenvolveu a pesquisa orbitando se seria significativo usar tal ferramenta educativa com crianças; se esta inserção não aceleraria o desenvolvimento infantil quanto à

alfabetização; se não reduziria o tempo da infância, expondo-as ao mundo da produtividade e do consumo; quais os benefícios e as possibilidades do uso das TICs quanto à expressão e comunicação; se e qual agregação de ludicidade possibilitam frente ao brincar, e, finalmente, como os profissionais da educação estão reelaborando as relações de ensino para lidar com estas tecnologias.

Para tanto, Souza (2003) abrangeu no aporte teórico o delineamento da Pedagogia da Educação Infantil, pautada na interação entre instituições e comunidade, além de revisão de literatura sobre a implementação das TICs na educação, confrontando-o com as diretrizes pedagógicas.

Realizou ainda experimento empírico em uma escola pública de Florianópolis- SC, que implementa o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) através da formação de professores pelo “Projeto Informática Pedagógica”. A pesquisadora acompanhou como observadora o desenvolvimento do projeto “Livro na vida”, com uso da “Sala informatizada” por crianças de 5 e 6 anos.

Frente a tantas reflexões consideradas pela autora ao discutir os dados levantados na pesquisa, nos atentemos às considerações referentes a indagação: “Qual agregação de ludicidade possibilita frente às formas próprias de ser das crianças, que é o brincar?” Neste sentido, Souza (2003) revela que, apesar das crianças brincarem espontaneamente durante a realização das atividades nos computadores,

Entretanto, o aspecto lúdico, tão importante no desenvolvimento infantil, não foi enfatizado no discurso da professora e do coordenador da Sala Informatizada ao pensar-se no uso das máquinas com os pequenos. A brincadeira fazia parte do cotidiano das crianças, principalmente na sala de referência e no pátio, mas a mesma não era mencionada nos objetivos educacionais enumerados pelo projeto de trabalho que envolvia o uso do computador (SOUZA, 2003, p. 88).

Interessante observar que a pesquisa de Souza (2003), aponta que o aspecto lúdico não compõe as atividades desenvolvidas com as TICs, mas nas pesquisas aqui explicitadas sobre a influência das TICs no brincar, evidenciou-se que estes são inseridos nos contextos das brincadeiras pelas próprias crianças. Tal análise nos permite considerar que a criança vivencia a cultura de seu tempo de maneira integral, ressignificando-a e transpondo-a em todas suas experiências, enquanto que a escola continua fragmentando os saberes e experiências, definindo momentos de brincar e de aprender, e com dificuldades de acolher ativamente e de maneira significativa as inovações tecnológicas.

Souza (2003) concluiu ainda, após o mapeamento da produção acadêmica, que os poucos estudos sobre a utilização do computador na educação infantil, não apresentam com clareza os fundamentos pedagógicos, e são estudos que carecem de aplicação em campo. Estas pesquisas consultadas apontam que a utilização das TICs na educação infantil colaboraria se os softwares educativos disponíveis solicitassem a autoria da criança, favorecendo a ressignificação e não a execução pré-programada e a repetição.

No campo empírico, a pesquisadora relatou que apesar de oferecer o acesso aos computadores, a experiência observada baseou-se em objetivos e metodologias anacrônicas, não abarcando as necessidades e possibilidades das crianças em relação à cultura digital, destacando assim o urgente repensar destas práticas nas instituições escolares, incitadas pela discussão acadêmica, pesquisas de campo e formação docente continuada.

O estudo conduzido por **Miguel** (2019) aqui relatado, embora seja pautado pela abordagem histórico-cultural, traz elucidações essenciais acerca da utilização da tecnologia por crianças pequenas de maneira ativa e criadora, através da EUD “como um conjunto de métodos, técnicas e ferramentas que possibilitam aos usuários de sistemas de software atuarem como desenvolvedores não profissionais, criando, modificando e adaptando seus próprios sistemas” (MIGUEL, 2019, P. 75).

A pesquisa de caráter documental bibliográfico perfez um detalhado estudo acerca da evolução legislativa e das diretrizes curriculares em torno dos conteúdos que contemplam as questões de ciência e tecnologia no currículo nacional, identificando-os nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil ao longo da história.

Especificamente, a pesquisa teve como objetivo

[...]analisar o papel das interações e linguagens no ensino de ciências tecnológicas, no contexto da Educação Infantil. As bases do nosso problema de pesquisa, estão na superficialidade do simples ato de manipular objetos nas interações estabelecidas entre as crianças da pré-escola e as tecnologias” (MIGUEL, 2019, p. 12).

Miguel (2019) explana que a proposta de utilização da informática no contexto da educação infantil deve favorecer a atuação ativa da criança, promovendo as interações e brincadeiras, constituindo assim uma real interação humano-computador (IHC).

A autora adverte, porém, sobre a especificidade conceitual no âmbito da Ciência da computação sobre interação: “os produtos interativos, como sistemas, ambientes, ferramentas, aplicativos e dispositivos, devem ser desenvolvidos para que sejam de fácil utilização, além de

eficientes e agradáveis do ponto de vista do usuário” (ROGERS; SHARP; PREECE, 2013 apud MIGUEL, p. 78, 2019).

Logo, ao eleger uma proposta com uso de um sistema, ferramenta ou disposição que exige interação do usuário, não é garantida a ação ativa da criança. Explicando, a interação com um produto ou aplicação pode dar-se por meio de instrução, conversação, manipulação e exploração. É importante que os educadores compreendam tais formas de atuação com os produtos interativos, e assim possam efetivá-las no sentido do desenvolvimento infantil objetivado.

Miguel (2019) considerou em suas análises, em especial quanto a BNCC, que o documento em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, quando organizados de maneira intencional, o que implica em formação docente adequada, podem promover a resolução de problemas, pensamento computacional e o pensamento em design, além da criatividade e imaginação.

A pesquisadora destaca que analisando eixo Tecnologia do currículo australiano (ACARA) e sua efetivação, a promoção de situações que demonstrem que os recursos tecnológicos funcionam por intermédio das linguagens, e seu conhecimento favorece as crianças no desenvolvimento de maior autonomia diante da tecnologia, dotando-as de repertório no qual valer-se para suas próprias criações. Promove ainda reflexões sobre o excesso de informações e marketing a qual as pessoas estão expostas no ambiente virtual.

Para tanto, são necessários recursos financeiros, tecnológicos e investimento em formação, que aplicados à realidade nacional, considera

Estes recursos, em sua totalidade, não fazem parte da realidade das escolas brasileiras, principalmente os jogos e brinquedos com capacidade computacional. Precisamos ampliar ainda mais o conceito de tecnologia para que o ensino dessa área do conhecimento esteja de acordo com as possibilidades das escolas brasileiras (MIGUEL, 2019, p. 86).

Prosseguindo com as ponderações sobre a formação necessária e urgente dos profissionais da educação quanto as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), evidenciada mediante o contexto de ensino remoto, ao qual a educação foi alçada mediante o isolamento social exigido pela Covid-19, **Almeida** (2017) nos traz valiosas reflexões.

Ele alerta para a reconfiguração que as TDICs submetem a educação e o trabalho docente, desafiando e suscitando alterações na forma de aprender, de ensinar e de se relacionar.

Mediante este contexto, realizou a pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, com o objetivo geral de analisar as implicações e os desafios relacionados à inserção das tecnologias digitais no trabalho docente.

Para tanto, se dispôs a investigar as concepções dos professores sobre o potencial didático-pedagógico das tecnologias digitais; suas curiosidades e necessidade frente a essa efetivação; e se já e como inserem os recursos midiáticos, informacionais e virtuais no processo educacional.

A metodologia incluiu estudos bibliográficos e estudo de campo, utilizando como instrumento de coleta de dados, questionários eletrônicos e impressos respondidos por docentes e discentes do Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ, na cidade de Araxá-MG.

O pesquisador destaca que é relatado e observado o anseio e tentativas dos docentes na utilização das TDICs como estratégia de ensino, porém não há entendimento e o domínio suficientes de tais recursos, confirmando sua hipótese de estudo

[...] de que as tecnologias digitais, por si só, não contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, mesmo afetando diretamente o trabalho docente, uma vez que sua efetividade está condicionada à formação profissional de professores, ao contexto de sua aplicabilidade e às expectativas e demandas da sociedade em relação aos seus usos (ALMEIDA, 2017, p. 4).

Deste modo, os docentes, como principais promotores da interação com a tecnologia no meio educacional, têm utilizado os meios sem alterar a prática. Ou seja, tais iniciativas, como pode ser averiguado nos resultados da pesquisa empírica realizada por Almeida, “não são significativas nas práticas e nos processos de ensino-aprendizagem, já que, efetivamente, não garantem ou trazem melhorias para os processos educacionais” (ALMEIDA, 2017, p. 26).

Frente ao desafio de ensinar a quem aprende de maneira diferente, usando os meios tecnológicos para a construção do aprendizado e como mediação da relação entre o homem e o mundo, os professores carecem de tempo, recursos, incentivos e formação continuada.

Concluindo, a implementação de políticas públicas sólidas deveriam garantir a estes profissionais, além de recursos tecnológicos, letramento e a alfabetização midiática e informacional, que possibilitassem o uso pedagógico significativo destes aparatos e ambientes.

Em fim, recorremos à teoria de Jean Piaget (1896/1980) sobre desenvolvimento das estruturas mentais de pensamento, que possibilitam que a criança perpassasse as fases do jogo, e em específico o **jogo simbólico**, sua concepção, classificação e explicação.

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS

6.1 Problema de pesquisa

Considerando o exposto anteriormente, nosso problema de pesquisa consiste em analisar as concepções e a estruturação do jogo simbólico por professoras de redes públicas e particulares de ensino, no contexto de educação remota.

6.2 Objetivo geral

Temos como objetivo geral analisar as concepções e estruturação do jogo simbólico por professores de redes públicas e particulares de ensino, no contexto de educação remota.

6.3 Objetivos específicos

- Investigar como as diferentes redes de ensino infantil se organizaram em relação ao ensino não-presencial em 2021.
- Identificar a concepção dos professores sobre o faz-de-conta e seu papel no desenvolvimento infantil.
- Compreender como a escola de educação infantil se organizou em relação ao brincar de faz-de-conta no contexto de ensino remoto.
- Identificar semelhanças e diferenças na concepção e abordagem do faz-de-conta em professores das redes de ensino pública e privada.

6.4 Relevância

Diante da relevância do brincar, especificamente do faz de conta, para o desenvolvimento infantil, faz-se necessário analisar e refletir sobre como o tema tem sido explorado no contexto de ensino remoto, suscitando assim discussões sobre a necessidade e as possibilidades de exploração deste no ambiente virtual como temática essencial ao desenvolvimento infantil e caracterizado como direito da criança.

Neste sentido, ao investigar como o faz de conta tem sido abordado no ensino remoto, esperamos contribuir promovendo reflexões que provoquem debates no meio acadêmico quanto

à prática pedagógica no ensino não-presencial. Ao investigar e caracterizar o desenvolvimento do jogo simbólico no contexto da educação remota, acreditamos poder identificar possíveis semelhanças e distinções na concepção e abordagem nas redes públicas e particulares de ensino.

6.5 Participantes

Participaram desta pesquisa 24 professores de grupos de crianças pequenas, dos 4 aos 5 anos e 11 meses (BNCC, 2017), que frequentam a educação infantil de escolas públicas e privadas de duas cidades sul-mineiras.

Foram entrevistados 8 professores de cada segmento: professores de escolas públicas e privadas da cidade que denominaremos “PÊ”, professores da rede pública da cidade que denominaremos “Jota”.

De acordo com os dados sociodemográficos coletados, tratam-se de docentes em sua maioria na faixa etária entre 34 a 40 anos (33,33%); que possuem especialização em alguma área da educação (91,66%); trabalham há entre 10 a 15 anos (37,5%) na Educação infantil e há menos de 5 anos (37,5%) na unidade educacional que atua no momento.

Quanto ao nível de ensino no qual atuam, todos os profissionais lecionam para o grupo de crianças pequenas da pré-escola (BNCC, 2017), da faixa etária entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses sob diferentes nomenclaturas. Desses, 42,66% atuam com crianças da faixa etária até 4 anos; 45,83% com criança até 5 anos e 11 meses e 12,5% dos professores trabalham com os dois grupos de faixa etária.

6.6 Metodologia e instrumento

Trata-se de um estudo de caso, conforme explicam Baptista e Campos (2014):

[...] um método de observação, de construção de raciocínio e de relato de informações que entrelaça teoria com observação de fatos, possibilitando a reflexão e a formulação de hipóteses, abrindo portas para novas descobertas, o que configura o seu valor construtivo (BAPTISTA; CAMPOS, 2014, p. 238).

A investigação de abordagem qualitativa, caracterizada como uma visão da produção do conhecimento como processo construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002), sendo assim coerente com a concepção de que o conhecimento é uma construção, da

qual o pesquisador participa de maneira reflexiva, ressignificando suas descobertas embasado em seu aporte teórico.

Ainda, utilizamos o método clínico-crítico desenvolvido por Piaget (1926) na realização de entrevistas semiestruturadas, as quais o autor pondera ser importante: “variar as perguntas, fazer contra-sugestões, resumo renunciar a qualquer questionário fixo” (PIAGET, 1926, p. 7).

O instrumento utilizado foi uma entrevista que ocorreu via *Google Meet* em sessão única, mediante autorização de gravação para posterior transcrição, e do Termo de Conhecimento Livre Esclarecido (apêndice), que foi explicado pela pesquisadora aos participantes da pesquisa. Os dados coletados foram analisados, portanto, quanti e qualitativamente.

A entrevista foi organizada considerando as reflexões a serem desenvolvidas e informações necessárias, em especial relacionadas ao lúdico e ao jogo simbólico no contexto de educação remota. O roteiro foi adaptado mediante a realização de entrevista piloto.

O instrumento inicial consistia em 20 questões-base, majoritariamente de abordagem qualitativa, sendo as perguntas 14, 16 e 20, adaptadas da pesquisa realizada por Tataro (2019), e abrangem os seguintes seguimentos: dados do professor; formação continuada e trabalho remoto e planejamento escolar durante o distanciamento social.

Após o desenvolvimento das entrevistas piloto, incluímos 1 questão, e observamos a necessidade de realizar adequações nas questões do instrumento, principalmente quanto à organização, visando possibilitar a construção de reflexões e narrativas mais coerentes pelos entrevistados. Deste modo, mantemos a maioria das perguntas, inclusive as adaptadas do instrumento elaborado por Tataro (2019, p.69), as questões 14, 19 e 21, ficando o **instrumento final** assim organizado:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

I. Dados do professor:

1. Gênero: () Masculino () Feminino () outro(s)
2. Data de Nascimento:
3. Escolarização: () graduação () especialização () outros:
4. Carga horária semanal do cargo:
5. Turma que trabalha: faixa etária:
6. Escola na qual trabalha: () pública () privada
7. Há quanto tempo trabalha nessa escola?

8. Há quanto tempo trabalha na educação infantil?

II. Formação continuada e trabalho remoto

9. Como ficaram organizadas as aulas com o distanciamento social exigido pela pandemia da Covid-19 em 2021?

10. No período de pandemia, as formações para os professores continuaram a ocorrer? Em maior ou menor quantidade?

11. Houve formação específica para o ensino remoto? Se sim, houve estudo sobre a necessidade e/ou como abordar o lúdico no ensino remoto?

12. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta na execução do ensino remoto na educação infantil? E em relação ao lúdico, você tem dificuldades? Quais?

13. Em relação ao desenvolvimento da criança, quais aspectos você acha que são mais comprometidos ou menos trabalhados na modalidade remota?

III- Planejamento escolar durante o distanciamento social

14. Como o lúdico costuma estar presente no seu planejamento diário/semanal agora na pandemia? Exemplifique.

15. Você vê diferença em relação a esse papel do lúdico nos contextos presencial e remoto? Explique.

16. Qual a periodicidade e tempo destinados a estas atividades? Esta organização é proposta pela rede, pela escola ou é individual para cada professor?

17. Há alguma forma de retorno das famílias quanto às atividades remotas? Como é esse retorno quando a atividade tem um caráter lúdico? Igual? Diferente?

18. Em alguma oportunidade durante o ensino remoto a escola explicou formalmente sobre a importância ou a função do lúdico para as crianças pequenas? Quais?

19. No seu planejamento são propostas atividades de faz-de-conta? Como elas são elaboradas?

20. Esse planejamento é só seu ou da escola como um todo? Como tem funcionado no contexto da pandemia?

21. Você se pauta em alguma teoria ou autor na sua prática pedagógica? Qual?

Os dados, registros e resultados analisados nesta pesquisa serão utilizados no contexto científico e acadêmico. O projeto de pesquisa foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, Campus de Marília-SP, via cadastro na Plataforma Brasil, de forma a respeitar todos os procedimentos éticos referentes a pesquisas envolvendo seres humanos (anexo).

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante o desenvolvimento das entrevistas com os professores das redes públicas e privadas de ensino das duas cidades sul-mineiras, podemos tecer algumas reflexões.

Os dados apresentados a seguir nos permitem explorar as questões em pauta neste estudo, além de outras desencadeadas pelas singularidades dos diálogos.

Nesta fase da pesquisa, foram entrevistados 24 professores da etapa da Educação Infantil, de crianças pequenas, de acordo com a nomenclatura adotada pela BNCC (BRASIL, 2017), em exercício em escolas e EMEIs públicas e privadas de duas cidades sul-mineiras, por meio do *Google Meet* em sessão única.

Os participantes da pesquisa serão identificados por números, no caso das escolas, e letras para os sujeitos, respeitando o sigilo concordado pelo TCLE.

Quadro 1 – Siglas dos participantes da pesquisa

CIDADE	ESCOLA	REDE		SIGLA-PROFESSORES
		PÚBLICA	PRIVADA	
JOTA	1	X		A, B, C, D, E, F
JOTA	2		X	T, H, U, W, X, Y
JOTA	3		X	I, J
JOTA	4	X		G, S
PÊ	5	X		K, L, M, N, O, P, Q
PÊ	6	X		R

Fonte: Dados da pesquisa.

Como resultado das entrevistas, obtivemos cerca de 150 páginas de transcrições, um material complexo pelo seu caráter qualitativo e que oferece diversas possibilidades de análise sobre diferentes abordagens e motes.

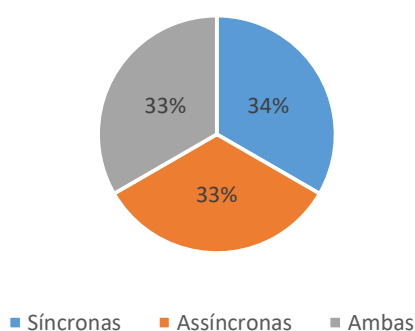
Diante da amplitude dos dados, exporemos os resultados em categorias de acordo com as temáticas que conduziram os diálogos: o ensino remoto e desafios; a ludicidade e suas implicações; as solicitações do meio e o desenvolvimento infantil; o jogo simbólico: conceito e desenvolvimento no contexto remoto.

7.1 O ensino remoto e desafios

Iniciemos nossas análises nos remetendo ao **ensino remoto**, solicitado pelo questionamento: “Como ficaram organizadas as aulas com o distanciamento social exigido pela pandemia da Covid-19 em 2021?”. De acordo com os dados coletados, em 100% das escolas pesquisadas houve atividades assíncronas, mediadas por tecnologias digitais, via plataformas on-line ou videoaulas gravadas, e em todas houve impressão das atividades para os alunos que não tinham acesso à internet.

Segundo a consulta aos professores, em 33,3% das escolas houve aulas síncronas concomitantemente, e como especificidade, ressalta-se que em 33,3% foram realizadas aulas on-line diariamente, tratando-se de instituições privadas de ensino.

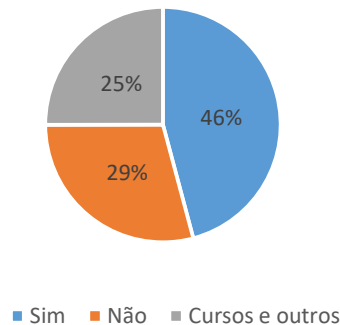
Gráfico 1 – Modalidades (aulas remotas)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os meios digitais, principais mediadores das atividades não-presenciais de acordo com a pesquisa, lograram dificuldades às famílias e aos docentes, no que tange aos equipamentos e conhecimentos necessários à utilização ativa dos recursos. Neste sentido, apenas 46% dos docentes relataram que houve curso de **formação voltada ao ensino remoto**; 29% disseram que não houve nenhuma capacitação e 25% alegaram que assistiram palestras, *lives* ou tiveram orientação técnicas.

Gráfico 2 – Formação para o ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante a carência da formação, foi frisado pelos docentes a importante troca de experiência entre pares quanto aos conhecimentos suscitados pelas práticas tecnológicas, como relatam:

Não, para o ensino remoto não. Eu acho que foi vindo de acordo com as dificuldades que a gente foi enfrentando, então primeiro nós tivemos, é, com um professor mesmo da nossa escola, com um colega de trabalho, nos auxiliando com meeting, o com zoom né, a compartilhar a tela, tudo isso. Depois foram vindo outros, né, mas de acordo com as dificuldades que iam surgindo, mas a gente aprendeu muito também uma com a outra (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

Não, foi cada um, todo mundo aprendendo assim mesmo e um ajudando o outro sabe, não teve essa formação não (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE P).

Compreendemos que houve uma interrupção abrupta das aulas presenciais imposta pelo contexto pandêmico, no entanto, as entrevistas foram realizadas em 2021, ou seja, ainda que decorrido um ano de trabalho remoto, um total de 54 % dos docentes não havia recebido formação, se considerarmos os 29% que afirmaram não terem capacitação e os 25% que afirmaram terem assistido apenas a *lives*, palestras e outros. A temática foi abordada por Mozzato *et. al* (2021), que dispõe:

Por mais que não se possa negar uso dessa modalidade de trabalho e seus benefícios, como otimização de tempo e redução de custos, diversas dificuldades são inerentes à prática, como a necessidade de capacitação, dificuldade de comunicação, fragilidades na avaliação, problemas com equipamentos tecnológicos, entre outros (MOZZATO, *et. al.*, 2021, p. 493).

Reiteramos que a BNCC (BRASIL, 2017) dispõe como uma das competências a ser desenvolvida pelos estudantes na Educação Básica, a “Cultura Digital.” A mesma, de acordo com o documento, compreende utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

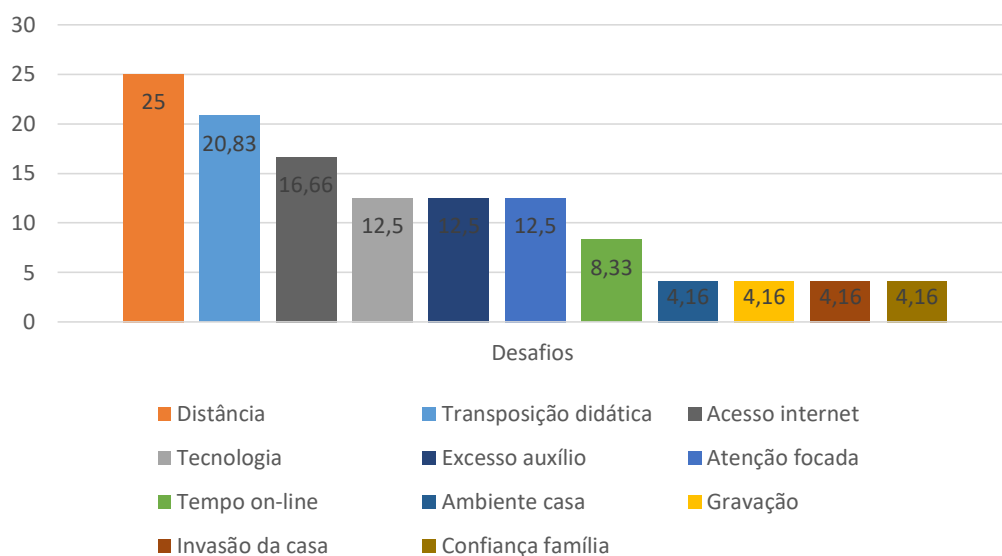
O desafio da promoção de tal competência perpassa pela necessidade da habilitação dos professores, certificando-os e provendo-os dos meios indispensáveis para a integração digital. No entanto, os relatos explicitam a carência de formação continuada:

Eu acho que a maior dificuldade que a gente encontra principalmente é na parte da, do digital né, da tecnologia. Porque que aconteceu, é, nós temos aí nas leis há muitos anos que a gente precisa da cultura digital, porém eu acho que ela foi negligenciada no país todo, não vamos falar da nossa cidade particular, ela foi negligenciada no país todo. A última vez que eu me lembro de ter um curso, é, os professores podiam fazer de tecnologia, é, tem mais de 10 anos. [...]Acredito também, por culpa minha, por exemplo, eu como professora, eu deveria ter pensado nisso, deveria ter, ter também me dedicado a isso, então eu também tenho a minha parcela de culpa. Mas se era uma coisa que estava na lei, eu acho que ela deveria ter sido, é, pelo menos aplicada né, de alguma forma. E eu acho que isso foi negligenciado, está sendo negligenciado até o presente momento né (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE E).

A angústia subentendida nesse excerto foi observada no discurso de vários profissionais, que descreveram ainda o aumento da carga horária de trabalho, proveniente da busca autônoma por aperfeiçoamento digital e adaptação do planejamento ao contexto remoto.

A pesquisa efetivada pela Universidade de São Paulo-USP com os docentes da Rede Estadual de Educação de São Paulo visando avaliar indicadores afetivos, de saúde mental e pedagógicos no contexto da educação remota, apesar de trazer apontamentos positivos acerca da atuação docente neste período, indica que “A maioria dos respondentes (50,8%) se sente insegura ou muito insegura com relação às mudanças para uma educação mediada por tecnologia trazidas pela pandemia” (PESQUISA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E A COVID-19, [2020 ou 2021] p. 13).

Quanto aos **desafios gerais enfrentados pelos docentes no ensino remoto**, foram apontados fatores diversificados, de acordo com os índices abaixo, com a observação de que a somatória dos índices ultrapassa 100%, pois muitos participantes citaram mais de um:

Gráfico 3 – Desafios do ensino remoto para os docentes

Fonte: Elaborado pela autora.

O aspecto que obteve maior quantidade de respostas (25% dos docentes) referiu-se à **distância e falta de contato** inerente à educação remota. Relacionando este dado, entre outros fatores, à deficiente formação tecnológica e à dificuldade do desenvolvimento do lúdico on-line, tema do próximo subitem, é coerente que a distância física seja considerada um desafio, como exemplificado pelo relato:

Hoje eu posso dizer que eu estou sanando muitas dificuldades, mas eu encontrei muitas dificuldades, é, na, quando as aulas, eram são, como são elaboradas, é, em colocar em prática, colocar em prática essas aulas. Porque quando você dá aula presencial, com o material ali e a criança ao seu lado é uma coisa, agora você passar um conteúdo através de uma tela, é algo muito difícil. Muito difícil porque você não está ao lado da criança pra, para passar para ela, você depende de um familiar, um responsável para auxiliar (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE A).

É a falta do contato mesmo, porque eu acho que infantil ele abrange todos os nossos sentidos né, a gente fala com o corpo, com o olhar né, então essa falta do contato físico é o que mais está me pegando mesmo (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE M).

Um percentual de 20,83% dos docentes, refere-se à **adaptação da aula e transposição didática** dos conteúdos e aspectos do desenvolvimento a serem trabalhados para a modalidade on-line como maior desafio:

É justamente esse, é justamente esse ponto, é, é, é, transformar atividade, pensar em como pegar aquela atividade transformar no lúdico. Porque nós sabemos que a criança ela, ela vive no lúdico, né, a criança é lúdica, então a maior dificuldade é essa (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

Ainda neste âmbito, 16,6% dos entrevistados relataram prejuízos derivados da **falta de acesso das famílias às propostas remotas on-line**, observando que todos os entrevistados afirmaram que as escolas provinham de formas alternativas de ensino quando o aluno não tinha meios de acesso à internet. Tivemos duas abordagens neste quesito, a falta de acesso pelo desprovisionamento de meios tecnológicos, como aparelhos e provedores de internet, e de casos nos quais os responsáveis apenas não acessavam:

É, as maiores dificuldades são, é atingir todos os alunos devido a “n” fatores, principalmente sociais, de não ter uma boa internet, não teve número adequado ou um aparelho adequado para acessar ao às vezes é, assim, eu tenho família que tem 5 filhos, e os 5 o fazem esse estudo remoto com um aparelho, então é, é, complicado se atingir todos os alunos (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE F).

[...]

PESQUISADORA: E você sabe por que eles não acessam?

PROFESSORA: É, eles tem internet. Tem apenas 2 crianças da minha sala que não tem internet, então esses 2 eu nem conto, porque não é problema deles, né, é por pela condição social mesmo. Os demais tem sim condições, tem internet em casa, mas por algum motivo eles não acessam (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE L).

O domínio das **tecnologias digitais** foi citado como maior dificuldade por 12,5% dos professores. Ficamos surpresas com o dado, visto que em indagações anteriores, 54% dos docentes relataram não terem recebido formação para o ensino remoto. Uma possibilidade é que tenham se apoiado no auxílio de colegas, como muitos citaram, ou por iniciativas particulares de formação tecnológica. Vejamos o relato da professora G:

Ah, eu penso que foi em relação a ter que aprender a lidar com as ferramentas digitais sem uma instrução, é, de um profissional, né. Cada um teve que aprender sozinho, vamos dizer assim, a lidar com as ferramentas com os instrumentos que estavam disponíveis, né (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

Um fator de destaque, citado em diferentes momentos das entrevistas se referiu ao **excesso de ajuda da família à criança**, descrito por 12,5% dos docentes, como por H:

Olha, a minha dificuldade que eu senti mais é não estar acompanhando ali ao vivo que a criança demonstrava, né, porque como as crianças eram pequenas principalmente, o

nível um, os pais estavam juntos e eu percebia e às vezes a criança o pai tinha um auxílio muito grande do pai então o que ela mostrava para mim, eu, eu ficava na dúvida se era o que o que ela tinha para me oferecer (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE H).

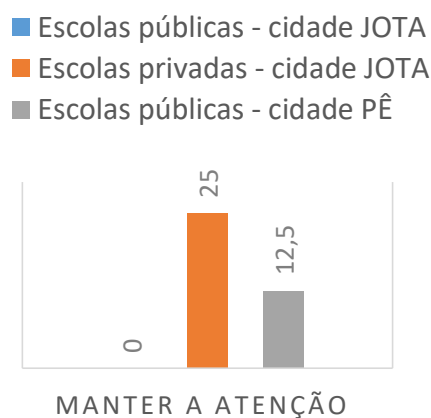
Também 12,5% dos professores citaram o desafio de **manter a atenção e concentração dos alunos** nas aulas e vídeos, conforme explicitado nos excertos:

Olha, a nossa maior dificuldade, a minha maior dificuldade, né, com relação ao ensino online na educação infantil é a questão de prender a atenção dos alunos e das crianças, né [...] Então a minha maior dificuldade foi essa, prender a atenção das crianças, chamar as crianças, chamar as famílias para poder participar (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE U).

No início desse ano eu senti muita dificuldade, é, em chamar a atenção das crianças, para que eles não se desviem, tenha vontade de ver o vídeo. Eu tive dificuldade com isso, todo dia procurar uma coisa nova, uma coisa que agregasse, e que prendesse a atenção da criança, sabe, isso eu senti um pouco (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE K).

Este item suscita uma reflexão, sobretudo ao compararmos as respostas conforme as “redes de ensino” e as “cidades” em que os professores lecionavam. O gráfico a seguir ilustra o que queremos ressaltar:

Gráfico 4 – Desafios quanto ao ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que nenhum docente da rede pública da cidade “JOTA” citou manter a atenção e concentração dos alunos como um empecilho ao ensino não-presencial, e acreditamos

que a práxis pedagógica desenvolvida regularmente pelos professores pode justificar este resultado

A rede pública de educação infantil da cidade “JOTA” possui uma prática pedagógica apoiada nos princípios do PROEPRE, Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ancorado na teoria piagetiana, elaborado pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, no âmbito do Laboratório de Psicologia Genética- LPG, da Unicamp, Campinas – SP

O PROEPRE reitera como objetivo primário da educação: “criar pessoas capazes de fazer algo novo, em vez de repetir o que as gerações anteriores fizeram. Pessoas criativas, inventivas, criadoras e descobridoras” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2013, p. 14).

Neste sentido, são intrínsecos às aulas proeprianas o planejamento baseado nos princípios de métodos ativos, promoção da interação do sujeito com o objeto de estudo, favorecimento do desenvolvimento da autonomia e criticidade, entre outros (PIAGET, 1975b), que garantem aulas interessantes e participativas.

O percentual de 25% de docentes que citaram a dificuldade em manter a atenção dos alunos está vinculados à rede particular de ensino da cidade “JOTA”. Interessante observar que nos relatos e exemplificações de atividades, foi demonstrado que eram desenvolvidas aulas lúdicas e mobilizadoras da aprendizagem, como veremos no subitem acerca da ludicidade. Acreditamos que a extensa carga horária diária das aulas síncronas de duas horas, mais as aulas especializadas de educação física, música e inglês pode ser um dos motivadores do desinteresse infantil, conforme relatam as docentes:

Bem no início, tipo fevereiro e março, eles realmente, é o tempo de concentração. Porque a gente já, como eu falei para você anterior, a gente já começou com uma carga horária de 2 horas, 2 horas e meia, então no começo não era fácil segurar eles, realmente foi o tempo mesmo de o que fazer e o que, contemplar com que eles prestassem atenção e interagissem (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

Ó, o tempo, a durabilidade é de 3 horas, porém elas são divididas. É uma aula minha, é, eu sempre início as aulas com 50 minutos, depois então professor de aula diversificada, mais 50 minutos, é, música, expressão corporal, artes ou inglês, cada dia eles têm uma aula, né, diversificado diferente. E depois tem um pequeno intervalo de por volta de 20 a 15 minutos e depois eu retorno novamente mais 50 minutos (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

Ainda 8,33 % dos profissionais relataram complicações ao lidar com o **tempo das atividades** desenvolvidas on-line, tanto dificuldades para adequar-se ao tempo restrito no caso das escolas que produziam vídeos, quanto para ocupar o extenso tempo on-line, no caso das aulas síncronas diárias:

Ah, é bem complicado porque assim, uma aula que, se, que a gente gasta 3 horas, você tem resumir em 3 minutos no vídeo. Então, até que encaixa tudo nesse tempo, para compreensão dos alunos, porque a gente tem que mudar a postura de falar para eles poder entender através do vídeo, então acho que o desafio maior foi esse (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE P).

A princípio realmente foi o tempo, porque, embora a gente fazia o planejamento das atividades, só que tinha, tinha dia que o tempo era curto, não dava, aí tranquilo, a gente passava para outro dia. Mas quando sobrava algum tempo, também, o que fazer para as crianças pra eles não dispersarem, no outro dia também quererem entrar, né. Que a gente não, pode, a gente tinha que fazer o máximo para agradar, para ensinar, para fazer com que eles desenvolvessem, então o tempo na minha opinião foi o maior inimigo (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

Com o mesmo índice de 4,16% foram apontados como desafios ao ensino remoto: **timidez** ao gravar vídeo-aulas; **resgatar a confiança da família**; lidar com a **incursão no ambiente da família** e lidar com o **ambiente da casa** e excesso de ruídos durante as aulas síncronas. Seguem os excertos ilustrativos:

Eu tive muita dificuldade no começo porque eu nunca gostei de vídeo, de foto, dessas coisas, então pra gravar o vídeo eu tive muita dificuldade, porque aí a gente estava ali na tela, não de explicar atividade mas sem mostrar o rosto eu tive dificuldade (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE Q).

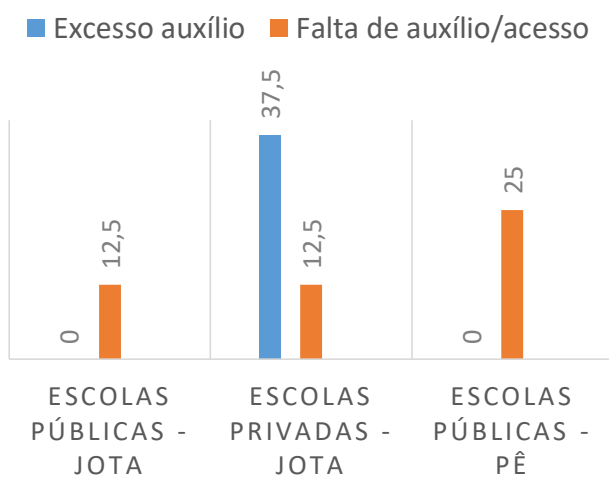
A maior dificuldade foi eu acho, é, que resgatar a confiança, né, dos pais né para esse tipo de ensino, porque todo mundo achava que as crianças eram muito pequenas que não iam conseguir, principalmente da educação infantil, né. Porque os, as crianças maiores elas sabem já da necessidade, elas se envolvem, aguentam mais tempo de atenção, agora o infantil acho que foi mesmo resgatar a confiança das famílias, essa parceria, né. E as crianças não são difíceis, porque eles gostam de estudar, da educação infantil, eu acho que mais, é, foi com as famílias, deles entenderem o que estava sendo feito, como que ia feito que a gente ia precisar, como eles iam agir, eles não são educadores, não eles não tem obrigação nenhuma de saber essas coisas, então foi de passar mesmo essas informações, ter essa parceria, né. Então esse eu acho que foi o maior desafio (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE W).

Porque querendo ou não ficou muito claro agora a rotina de cada família, é, a estruturação, é, de como que são essas aulas, então eu acho que a dificuldade maior é que a gente tirou a privacidade dos pais né, então a gente tem que ter um jogo de cintura, porque ao mesmo tempo que a criança tá na aula, tá acontecendo alguma coisa em casa a gente tira o som rapidinho, para poder não é, é entrar nessa, nessa parte familiar, que também não desrespeito a nós, né (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE I).

Muito ruído, no momento as vezes a internet caia, e o que eu acho assim difícil trabalhar nas aulas online, criança que subia na cabeceira da cama, criança com uma mamadeira, criança que subia em cima da mesa, sabe, mãe que desligava o microfone, mãe que saía dali a pouco voltava e queria que eu repetisse, sendo que eu tinha um tempo cronometrado (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE S).

Analisemos os dados já expostos, referentes à participação das famílias, essencial na educação infantil, posto que exige a intermediação de um adulto na modalidade remota. Observamos que enquanto 16,6% dos entrevistados citaram a falta de acesso das famílias ao ensino remoto, 12,5% relataram o excesso de auxílio às crianças pelas famílias. Os índices ficaram assim distribuídos, de acordo com a cidade e redes de ensino onde lecionam os professores:

Gráfico 5 – A família e o ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico é notável a discrepância quanto ao excesso e a falta de auxílio dos responsáveis nas atividades remotas, quando principalmente comparamos o contexto da rede pública da cidade “Pê” e a rede particular da cidade “Jota”. A questão exige uma análise aprofundada relacionada a fatores culturais, sociais e econômicos, que apesar de relevantes para o panorama educacional, não é de mérito deste estudo devido a nosso tempo e repertório reduzidos.

Vejamos o que a professoras K e X descrevem acerca da intervenção excessiva e reduzida da família nas atividades escolares, e o relato de J, que revela as duas situações:

[...] aí eles mandavam fotos dessas atividades e aí a gente conseguia né, como eles estava desenvolvendo, vê quando era criança que estava fazendo, quando tinha outros, pais porque dá para perceber né, nos traços né, e você percebia essa muita interferência da família na atividade. Foram poucas, mas teve, mães que eu tive que conversar né, explicar tudo. Eles achavam, que eles ajudando pegando na mãozinhas tava fazendo o bem para criança. Eles não tem estudo para isso né, aí tinha que conversar orientar (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE K).

Os pais ajudavam muito, né, ajudavam muito só que a gente viu que isso, se perdeu um pouquinho a autonomia da criança, porque a gente faz, dava, a intervenção fazia

intervenção, né, e a criança que executava. No remoto não, no remoto o pai fazia pela criança, então isso foi bem complicado, né, de segurar o pai, falar: “pai, deixa com que ele vai tentando, ele consegue, assim mesmo é”; “mas está cortando tudo torto”; “corta torto mesmo, né, não é para cortar retinho, é para cortar torto mesmo”; é “ah, não está fazendo a letra muito grande”; “calma, vai chegar a hora que essa letra vai ficar um pouco menor”, então é essa interferência assim, na, nessa autonomia da criança de deixá-la fazer sozinha. Mas assim, nada, por, querendo prejudicar, queria mesma, eles queriam era ajudar, né, e não sabiam como ajudar, então acabavam fazendo pelo filho (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE X).

É, eu acredito que seja uma dificuldade sim, eu até vejo uma aluna que não tem um apoio de um adulto ali, apesar dela ser superesperta, mas eu vejo muita dificuldade. E essa questão do, realmente a gente tinha com o presencial, né, eu acho que era muito mais fácil, tem uma troca maior, a gente realmente vê, o, acompanhar esse desenvolvimento da criança. Porque ao mesmo tempo, igual eu to de falando, como a gente ter dificuldade de não ter o apoio, as vezes do adulto, às vezes tem uns que ajudam demais, então eu não sei realmente se a criança está fazendo por conta dela ou se o adultos estão ajudando em excesso. Então é uma coisa que eu foco muito, peço nas lives “vamos deixar fazer sozinho”, mas às vezes eu sei que as vezes não acontece (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

Nestes excertos observamos um dado citado com recorrência pelas docentes, a interferência que a participação das famílias nas aulas trouxe à construção da autonomia pelas crianças. Segundo os professores, o auxílio dos responsáveis visava garantir que a criança respondesse ou fizesse corretamente o que lhe era solicitado. Acreditamos que isso se deva, em partes, à própria formação escolar destes indivíduos, imbuídos da pedagogia do acerto.

Diferentemente, Delval (2002), ao apresentar as origens do método de pesquisa clínico-crítico desenvolvido por Piaget, remonta o interesse do pesquisador quanto ao desenvolvimento infantil e a elaboração de um método para analisá-lo, mediante a correção de testes que o mesmo fazia. Nestes instrumentos, chamou atenção de Piaget justamente os erros, que oferecem os meios para compreender, entre outros, como se dá a lógica infantil.

Outro dado relevante refere-se à compreensão, tempo e disposição na execução das propostas solicitadas em atividades assíncronas pela família, pois incidem diretamente no desenvolvimento das mesmas pelas crianças pequenas que dependem deste auxílio. Vejamos o que conta a docente G, sobre as propostas:

Então, é, a gente não consegue garantir porque as vezes vem uma foto, vem a foto da atividade e você não sabe qual foi o processo de, muitas vezes, os pais não relatam esse processo, de como eles chegaram naquele resultado final, se foi uma coisa muito direta ou se utilizaram ou não o faz de conta, o lúdico: “olha vamos fazer de conta você é um vendedor, e essa loja e a gente vai vender”, então a gente não sabe como, nem sempre a gente sabe como foi feito essa atividade. Então, é, não tenho como eu garantir que está sendo aplicado o lúdico dessas atividades remotas, porque depende muito da visão dos familiares que estão aplicando a atividade (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE F).

Corroborando o explicitado pela docente, relataremos o observado na turma de 2º período, que abrange a idade de 5 a 6 anos, com a qual trabalhamos. Com o retorno das aulas presenciais no final do ano de 2021, notamos que as propostas solicitadas eram realizadas com objetividade pelos alunos que visavam finalizá-las, e ao seu final nos procuravam com avidez e diziam: “Pronto, professora, já acabei. E agora?”. Deste modo, observamos que as crianças não estavam desfrutando o tempo para vivenciar a experiência e o brincar envolvidos nas atividades.

Acreditamos que isto se deva à objetividade da família ao realizar as propostas enviadas, devido à falta de tempo e formação pedagógica, o que é compreensível. Assim, trabalhamos a experientiação, explicando que poderiam brincar com os materiais individuais livremente, realizar as tarefas com calma, e aos poucos as crianças foram demonstrando menos ansiedade na realização das atividades.

7.2 A ludicidade e suas implicações

Piaget faz referência a ludicidade ao discutir o símbolo lúdico, elaborado na fase IV do estágio sensório motor, e que já anuncia o símbolo em si, do ponto de vista da função: “[...] na medida em que o novo objeto é tido como substituto do objeto inicial, esse primado da assimilação conduz a uma relação que, se fosse consciente ou mentalmente interiorizada, seria simbólica” (PIAGET, 1978, p. 131).

A assimilação lúdica, também abordada pelo autor (PIAGET, 1978) trata-se do mecanismo que provê ao pensamento infantil a possibilidade de deformação de um contexto, realidade ou objeto, buscando satisfazer os seus interesses, os seus desejos e as suas necessidades naturalmente egocêntricas.

Embora não seja mérito desta pesquisa embrenhar-se profundamente no estudo das questões conceptuais sobre a ludicidade, o diálogo com os professores sobre a temática nos conduziu a algumas reflexões. Principalmente por meio dos exemplos citados, ficaram implícitas algumas crenças que nos conduziu a reflexões sobre a complexidade que envolve o conceito e função do lúdico no ensino na educação infantil.

O dicionário Michaelis (2021) define o verbete “lúdico” como:

lú·di·co: Adj; 1 Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos; 2 Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte; 3 PEDAG Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo. ETIMOLOGIA *der do lat ludus+ico*², como *fr ludique* (MICHAELIS, 2021).

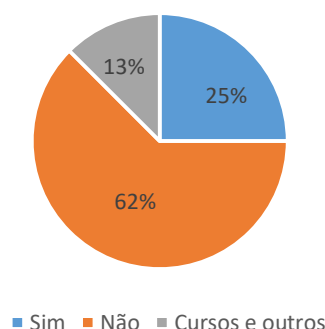
Brougère (2019) também utiliza o termo como cognato de brincar e de jogo ao se debruçar sobre a cultura lúdica e sua função, e dispõe:

Uma das características do jogo consiste efetivamente do fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com o que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente à linguagem, que permite dar sentido às atividades (BROUGÈRE, 2019, p. 21).

Embora Piaget (1975) não condicione a capacidade de representação à linguagem oral, como sugere Brougère, os autores convergem quanto a definir o brincar e o lúdico pelo contexto: “um esquema por si só jamais é lúdico, ou não-lúdico, o caráter de jogo só provém do contexto” (PIAGET, 1978, p. 120).

No que se refere a **formação voltada ao desenvolvimento do lúdico no ensino remoto**, contemplada na pergunta: “Houve formação específica para o ensino remoto? Se sim, houve estudo sobre a necessidade e/ou como abordar o lúdico no ensino remoto?”, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 6 – Formação para o lúdico



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se o percentual de 62,5% dos docentes que afirmaram não terem recebido nenhuma orientação quando ao desenvolvimento do lúdico no ensino remoto.

Interessante notar que todos os docentes entrevistados afirmaram que as formações continuadas foram mantidas neste período, em maior ou menor quantidade, e em alguns casos, a temática da ludicidade foi abordada, mas não foi relacionada à conjuntura da educação não-

presencial, com a escola reforçando sua desconexão com o tempo presente, conforme explana a docente F:

[...] Então no lúdico também né, a gente sabe da importância, por isso ele foi citado, mas específico e com a sua importância, a importância que ele tem, não foi abordado diretamente. É, no caso como a gente trabalharia este, é, o lúdico remotamente, né, a gente falou de lúdico, mas ainda em termos de como a gente faria presencialmente, e o hoje o necessário seria remotamente (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE F).

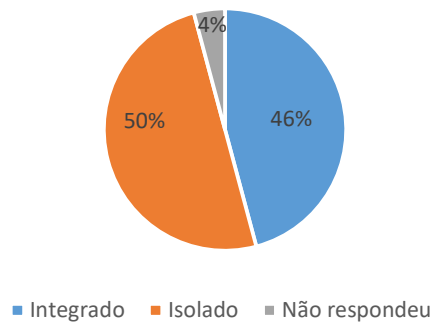
Para a próxima discussão, relativa ao questionamento: “Como o lúdico costuma estar presente no seu planejamento diário/semanal agora na pandemia? Exemplifique.”, com o qual visávamos compreender **se o docente concebia a ludicidade de maneira integrada às atividades, ou se a abordava isoladamente**, em momentos pontuais da rotina escolar, consideramos necessárias algumas reflexões prévias.

É imperativo compreender os programas de ensino e/ou filosofias de ensino adotados nas redes e escolas participantes da pesquisa, o que normalmente reverbera na formação dos professores e suas concepções sobre educação.

Na cidade “Jota”, todos os professores de escolas públicas que participaram da entrevista têm formação no PROEPRE, como já explicitado. Esses docentes não fazem uso de apostila na educação infantil e produzem o próprio material de acordo com as orientações do programa, primando por situações de ensino e de intervenções pedagógicas que promovem a construção das estruturas mentais de pensamento do criança, favorecendo assim a evolução sucessiva e necessária dos estádios da inteligência, como dispõe Piaget (1975).

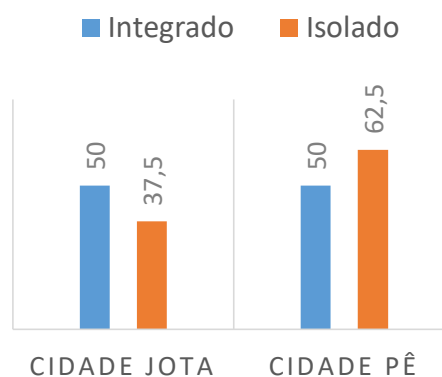
Continuando esta análise, na cidade “Pê”, 50% dos docentes relatam que não ancoram a prática pedagógica em nenhuma teoria educacional ou autor específico, e 50% citou Piaget. No entanto, analisando as informações e descrições da práxis pedagógica disponibilizadas pelos mesmos, a nosso ver, apenas 25% destes desenvolvem uma prática calcada no construtivismo e interacionismo, que de acordo com DeVries e Kamii: “implica que o professor tome decisões levando em conta como cada criança está pensando e sentindo em cada situação” (DEVRIES; KAMII, 1991, Introdução).

Desta forma, retomando a indagação: “**Como o lúdico costuma estar presente no seu planejamento diário/semanal agora na pandemia? Exemplifique**”, averiguamos os dados gerais coletados entre todos os participantes da pesquisa:

Gráfico 7 – Concepção do lúdico no planejamento das atividades

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a proporcionalidade do gráfico acima pareça equilibrado, quando analisamos os dados comparativamente entre as cidades onde lecionam os participantes da pesquisa, o que nos remete às propostas de ensino efetivadas pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação e Redes de Ensino, observamos que cerca do dobro de professores na cidade “PÊ” concebem a ludicidade de maneira segregada do contexto geral de ensino:

Gráfico 8 – Concepção do lúdico no planejamento das atividades (por cidade)

Fonte: Elaborado pela autora.

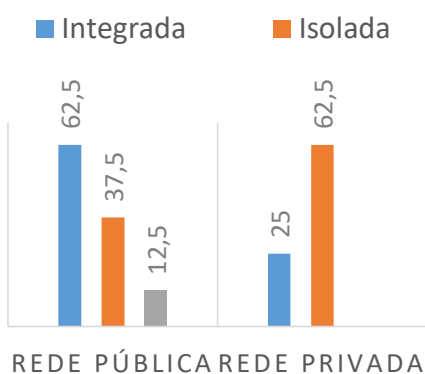
Tais dados foram respaldados pelos relatos de alguns professores, que citaram tempos especificamente destinados às “atividades lúdicas”:

Ah é, geralmente nós colocava-se mais um final de semana, assim mais para sexta-feira, que sabe para fazer uma coisa mais leve, também mais prazerosa para eles. Porque eu falei o tempo é muito curto em casa, os vídeos é no máximo 3 minutos 4 minutos, isso é bem complicado. Então ficava assim tipo sexta-feira, quinta-feira para ser uma coisa mais leve para eles (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE P).

A apostila sempre pede algumas atividades lúdicas, algumas brincadeiras. A gente sempre deixava essas brincadeiras para sexta-feira, era um dia mais tranquilo né, então assim, cada sexta-feira a gente mandava assim, alguma forma lúdica para eles enviar para nós, uma brincadeira né, de fazer bilboquê, de fazer o balangandã, mas não era todos que que enviava não, era raro (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE Q).

Ainda sobre a abordagem integrada ou isolada do lúdico nas propostas de atividades na educação infantil, refinamos os dados referentes a cidade “JOTA”, que norteia o ensino público pelo programa construtivista. Considerando a variante de respostas de professores que lecionam nas redes pública e privada de ensino, obtivemos os seguintes dados comparativos:

Gráfico 9 – Concepção do lúdico no planejamento das atividades – comparativo cidade “Jota”



Fonte: Elaborado pela autora.

É notável a ordem inversa das proporções percentuais entre os docentes que lecionam nas redes públicas e particulares de ensino quanto a práxis pedagógica lúdica integrada ou isolada do contexto. Deste modo, ponderamos que apesar da BNCC (BRASIL, 2017) reiterar o Artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 199), propondo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, tais experiências em algumas realidades ainda são consideradas à parte do processo educacional.

Neste sentido, destacamos os dados apontados por Gonçalves e Pereira (2019) acerca da estruturação dos tempos e espaços para brincar na rotina na Educação Infantil. No texto, os

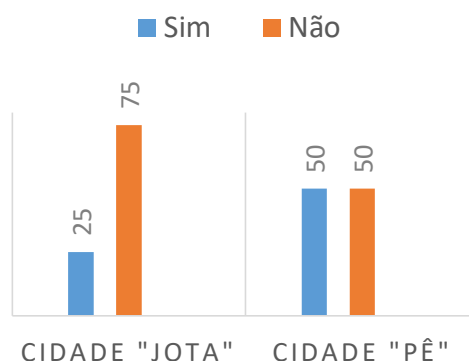
pesquisadores retomam o estudo investigativo realizado por Pereira, Gonçalves e Guimarães (2018), que analisava a rotina de uma instituição considerada tradicional (X) e outra construtivista (Y), e concluíram:

Os resultados apontaram uma diferença significativa, visto que, a instituição com proposta pedagógica considerada construtivista oportuniza 58% da rotina destinada ao brincar, enquanto que a tradicional, apenas 31% (GONÇALVES, PEREIRA, 2019, p. 4).

A unidade de ensino denominada “Y”, integrante de uma rede com proposta de ensino considerada construtivista, refere-se á mesma rede pública aqui intitulada cidade “JOTA”, na qual 62,5% dos professores relataram que inserem a ludicidade no contexto das atividades como um todo. Notamos, assim, que embora não tratem-se de conceitos correlatos, há coerência nos resultados que abarcam a ludicidade e o brincar.

Ainda no âmbito do questionamento “Como o lúdico costuma estar presente no seu planejamento diário/semanal agora na pandemia? Exemplifique.”, ficou evidenciado por meio dos exemplos narrados **o conceito docente de “lúdico.”** Considerando os dados coletados durante a pesquisa e organizados de acordo com a cidade na qual trabalham os professores, obtivemos o seguinte gráfico, que será devidamente explanado:

Gráfico 10 – Desenvolvimento do lúdico especificamente com fins didáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao primeiro segmento, que se refere às respostas de professores que lecionam na cidade “Jota”, o índice foi exatamente o mesmo nas redes pública e privada de ensino, portanto não sendo necessário refinar os resultados.

Destaca-se no gráfico o percentual de 75% de professores vinculados às redes de ensino da cidade “Jota” que frisaram a importância de desenvolver atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, dramatizações etc., pela fruição, pelo prazer de sentir, pelo pertencimento e pela diversão, o que justamente para Piaget (1978) é o que caracteriza o jogo, o contrário do trabalho sério:

[...] a maioria era para realmente chamar a atenção das crianças, para ficar realmente, a aula ficar mais lúdica, para que eles tivessem o interesse de entrar no outro dia, muitas vezes eles pediam eles gostavam muito de brincadeira e aí pediam para repetir aquela brincadeira no outro dia, principalmente se entravam mais amigos né. A gente chegou até a brincar de esconde-esconde na aula, aí meu Deus esconde-esconde a distância, mas eles amaram, né, como que criança se encanta né com tudo eles amaram (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE U).

[...] Mas a gente procurava sempre estar na rotina no planejamento do dia ter essa parte lúdica, né, então a gente procurava fazer, é, muitas, muitos jogos, muitos jogos, é, não só jogos pedagógicos, né, com a intenção de alfabetizar ou com a intenção matemática nele, mas jogos assim, é, assim de fazer a criança se soltar, de fazer a criança se sentir bem de estar ali, dela poder fazer parte daquele grupo mesmo que fosse remotamente, e né, dela está se colocando aquilo que ela está, está sentindo, aquilo que ela tá, que ela está vivendo lá, lá na casa dela, né. Que é isso a gente faz presencialmente, né, então a gente tentou fazer isso, com que as crianças se sentissem parte do grupo ali, então esse lúdico era todo dia (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE X).

Olha eu fiz o jogo da velha, que é um lúdico, é uma brincadeira, eu fiz a brincadeiras de estátuas porque também é lúdica, é prazeroso, a brincadeira de dança, com, nossa trabalhei muita música de movimento que é o que causa prazer, de estímulo (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE S).

Além disso, os docentes vinculados a escolas da cidade “Jota” ressaltaram o papel do imaginário e do simbolismo na ludicidade. Esclarecemos que esta reflexão ainda não se referia ao jogo simbólico em si, mas a como a ludicidade era desenvolvida. Vejamos os excertos:

Em atividades, atividades que, é, que onde possa trabalhar o imaginário da criança, onde a criança possa colocar no papel, ou, lendo e procurando imaginar uma situação. (...) E tem as brincadeiras, tem as outras brincadeiras também, é, é trabalhar o imaginário da criança, como vivemos, o, vivenciando outras situações (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE A).

E uma das propostas é a da Branca de Neve, que ela está colhendo frutas para levar para a vovozinha, essa foi uma atividade muito legal que nós fizemos. Aí a criança ela tem que se imaginar, né, que trabalha muito a imagem mental, ela tem que se imaginar, ela sendo a Branca de Neve ela colhendo as frutas para levar para a vovó. [...] É uma atividade bem interessante, onde a criança ela tem um momento, né, ela tem o poder da imaginação (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE D).

Na aula síncrona a gente tenta colocar o máximo que a gente consegue, né, é, pedir para a criança imaginar, igual essa semana a gente vai mandar uma atividade sobre festa a fantasia, né, que que fantasia ela iria, então é lúdico, a gente pensa, a gente está sempre pensando assim, colocar atividades “se você”, né, sempre pensando na criança

“se você fosse, se você estivesse, ela está pedindo ajuda”, então a gente sempre, está assim. E eu acho que as histórias, né, a literatura, as histórias infantis elas trazem esse lúdico, né, para criança, então é, elas estão sempre presentes (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

Nas reflexões dispostas por 50% de docentes que trabalham na cidade “PÊ”, o lúdico foi citado como estratégia para trazer leveza, diversão e prazer ao contexto escolar presencial ou remoto. No entanto, apenas um docente, que afirmou ter Piaget como referência teórica, relacionou a imaginação, o símbolo e a fantasia ao contexto lúdico, como veremos:

Olha, eu sempre busco lúdico porque eu acho que o lúdico, é, faz a criança imaginar, a entrar numa brincadeira. (...), eles conseguem entrar na brincadeira, na imaginação. E por mais que às vezes seja conduzido, igual dito anteriormente, que a mãe não entre nessa ludicidade, mas na hora que eu pergunto ‘cê achou o bolinho’, ‘cê conseguiu levar um filhotinho até a mamãe’, eles entram dizendo que conseguiu né, que o bolinho ficou tortinho, ‘ah, mas meu bolinho ficou grande o outro ficou pequeno’, esse tipo de questão. Eles conseguem entrar na brincadeira, porque eu acho que se criança me ouvir ela consegue entrar na brincadeira, porque eles são muito práticos né (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE M).

Ainda como apontado no gráfico, 25% dos professores da cidade “Jota” e 50% dos professores vinculados as escolas da cidade “PÊ” relataram desenvolver a ludicidade com objetivos específicos, conforme observamos nos excertos:

Igual nós trabalhamos com número, uma coisa mais fácil, números né (...)Eu mandei para apresentar para os pais, eu mandei tipo os números, já mandei um jogo da memória e ali com aquele jogo da memória eu tentei adaptar, então eles vão organizando pra mim na aula, na tela, e vou pedido de um por um pra mostrar, eu vou falando o número, por exemplo 10, eles vão mostrando a gente vai organizando destas que a família de 10;, agora 10 ao 19, e um por um vai mostrando, vai organizando e depois a gente conta e no final a gente faz, por exemplo, um bingo, né. [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

A gente escolhe um tema, né, gerador dessa atividade, é, nós tentamos encaixar dentro dos aspectos do desenvolvimento, a gente sempre considera isso, é, para ver o que que a gente vai trabalhar, um, a gente escolhe um foco que a gente quer para desenvolver, mas não o que vai ser em detrimento de outros aspectos e a gente procura proporcionar, é, algumas experiências para que a criança aprenda de uma maneira mais, como que eu, mais prazerosa. [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE E).

Eu gosto muito de mandar giz para casa para eles desenharem no chão, é, vamos supor, é formas geométricas, eles vão desenhar no chão as formas as 4 formas que a gente trabalha, é, eles vão pulando na forma de falando o nome das formas, é, com o comando da família (CIDADE PÊ, ESCOLA 6, DOCENTE P).

Através da contagem, a gente pedia também né, para que se usasse os brinquedos muitas vezes usamos os próprios brinquedos deles, né, na, é no momento de trabalhar a cor, a gente pedia também para eles, é nós usamos muito aquilo que eles tinham em casa

separar a roupinha na cor verde quantas roupinhas eles tinham casa, né é verde, amarela, enfim tudo assim (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE O).

Durante esta pandemia, lúdico, bom a gente trabalhou muito, com, mandava as mães escrever as letras no chão, né, e pedir para a criança procurar e pular no círculo que tem a letra “a”, tipo, eu enviava o comando, tudo com o pedagógico né, o lúdico com pedagógico, “Você vai pular nesta letrinha b”, então aí, com comandos né, tipo mandava o giz para a mãe escrever no chão em casa para criança está acompanhando os comandos, de uma forma bem lúdica mesmo né, trabalhando movimento mesmo, que não, não é trabalhado assim todos os dias (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE N).

Ah sim, é assim eu gosto muito do lúdico, porque eu acho que eles adquiri muito conhecimento, é, aprendem muito com o lúdico, né. Igual, é, e por eles, para chamar a atenção deles, porque brincando a criança aprende prazerosamente, né, acho que a função é essa de aprender mas com prazer, né (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE K).

Mas a função do lúdico é a mesma, que é proporcionar para a criança esse prazer de aprender, que é proporcionar a ela, assim, a aprendizagem em si né, para que ele possa adquirir realmente os conceitos através do lúdico, tudo aquilo que a gente quer passar para ele através do lúdico. Porque só dessa forma né, que a criança só aprende se tiver prazer mesmo (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE O).

Ressaltamos que não descredibilizamos a intencionalidade das práticas pedagógicas referenciadas pelos documentos norteadores da educação infantil, mas destacamos que intencionalidade não deve abarcar somente o aspecto cognitivo, ou ser motivada pela aquisição de informações ou capacidades.

Outro aspecto a se observar refere-se à **caracterização de uma atividade lúdica**, que, para 12,5% dos docentes que lecionam em ambas as cidades, estava atrelada ao aspecto material, como o uso de brinquedos ou objetos em sua contextualização e/ou realização:

É claro, que agora a gente não tem um concreto, gente não pode pegar, a gente pela tela a gente não pode pegar, mas a gente pode indicar um caminho, né. Se, se do outro lado a gente tiver alguma família que for colaborativa, também, tem resultado sim. (...) a gente sabe que a gente pode contar uma história sem olhar no livro, a gente pode contar uma história com o livro, mas eu sinto a necessidade de contar uma história mostrando os personagens no concreto, porque eu acho que isso dá um estímulo diferente, é diferenciado, para mim é diferenciado (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE E).

Ah com certeza né, querendo ou não na escola a gente já tinha os materiais, é, logico que a gente pedia, por exemplo, sucata para os pais e a gente montava os jogos, lá na escola já tinha os jogos. Igual hoje, se eu trouxer, é, um dominó para minha casa, como que eu vou jogar um jogo de dominó com eles, né. Então eu tento fazer algumas brincadeiras que eu sei que eles vão ter disponíveis em casa, algum material, igual por exemplo um boliche, então “alguém tem garrafa pet vamos juntar”, então tudo é avisado com antecedência, uma semana “na quarta que vem vou precisar de 5 garrafas pet”, e às vezes não consigo então “vamos fazer aí consegui 3”, outro “consegui 12”, onde eu consegui assim, “não então vamos as 2 porque todo mundo conseguiu as 2”, então é isso que a gente tem a dificuldade (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

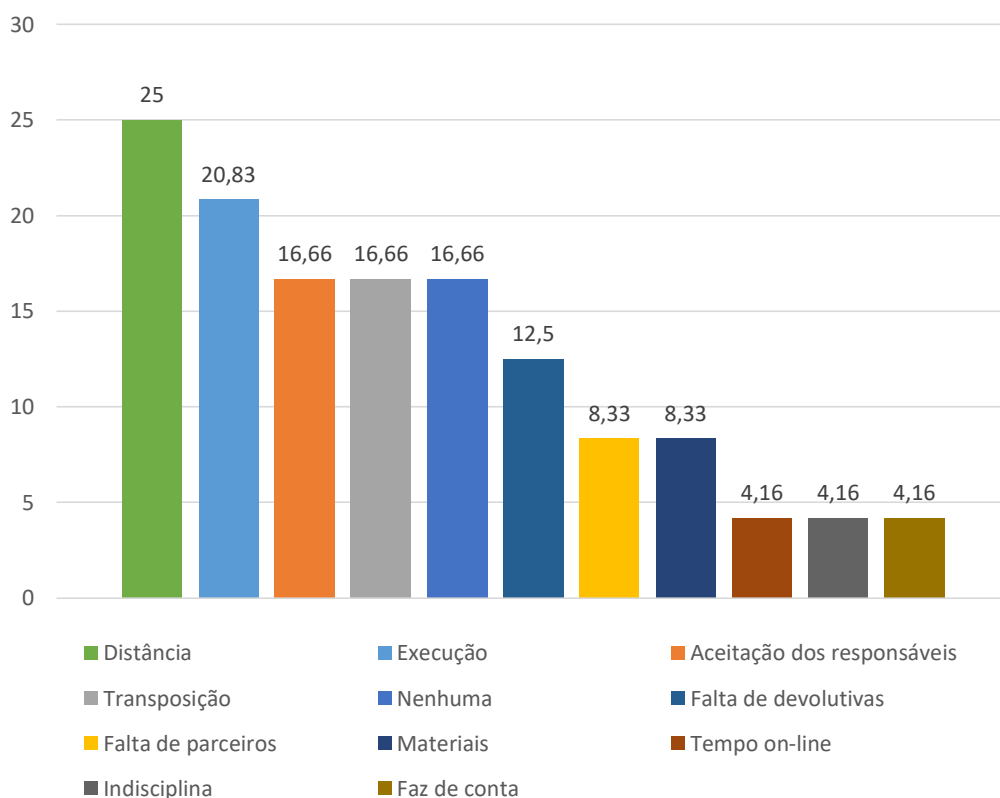
O lúdico nas minhas aulas aparecem todos os dias através de jogos, é eu mando muitos jogos para eles, é, atividades, todas as minhas atividades são feitas com materiais recicláveis. Objetos, eles vão usar objetos que eles tem em casa e eles mesmo vão confeccionar (CIDADE PÊ, ESCOLA 6, DOCENTE P).

Nos remetemos à discussão acerca da ludicidade na introdução deste subitem, no qual compreendemos que o desenvolvimento do lúdico não depende de meios materiais, embora os possa tê-los, é reiterado pela explicação de Trinca (2012):

A atitude lúdica diz respeito a uma disposição mental considerada livre por excelência, tendo por paradigma o brincar da criança que frui em liberdade o prazer de se entregar a seus objetos de relacionamento, entretenimento e divertimento (TRINCA, 2012, p. 19).

Passamos a outro ponto de análise, motivada pela indagação “Quais os maiores **desafios no desenvolvimento e/ou envio de propostas lúdicas** durante o ensino não presencial?”. Obtivemos os seguintes dados, com a observação de que alguns profissionais citaram mais de um fator:

Gráfico 11 – Desafios quanto ao desenvolvimento do lúdico remotamente



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se o percentual de 25% de docentes que afirmaram ser a **distância e a falta de contato** o maior desafio ao desenvolvimento do lúdico no ensino remoto. Acreditamos que um dos fatores que implicam neste índice seja a crença, já exposta e discutida, de que a ludicidade está condicionada ou ligada aos meios materiais. Outro fato também já explicitado é a maneira que os responsáveis executavam as propostas, conforme exemplificados nos excertos:

É ali no, no presencial estou eu e a criança, então eu vou dizendo e a criança vai imaginando, e eu não respondo, não respondo. A gora no remoto sempre tem um responsável de lado, alguém ali, que a criança olha, a criança espera uma resposta daquela pessoa e às vezes a gente não percebe, e às vezes o responsável pode dar uma resposta criança e as vezes quebra aquele lúdico da criança, aquela, aquela, questão que a criança tem o imaginário da criança. Então isso dificulta um pouco (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE A).

Ah, o lúdico, a dificuldade seria é o presente mesmo, né, a presença, o brincar com a criança junto. Mas a gente consegue atividades pela internet, brincadeiras, faz a música, a gente tenta utilizar esses recursos para poder estar trabalhando para as crianças no remoto. Mas não é a mesma coisa se a gente tivesse presencial, mais procurar atividade, colocar atividade para eles fazer, é, brincar com eles, brinca de estátua, isso a gente até consegue eles gostam, é uma coisa interessante. Mas não é, não é, tão bom, como se nós tivéssemos no presencial, né. É outra, é o contato mesmo, educação infantil se não tiver o contato, não é, a dificuldade vai ser sempre essa, o contato (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE D).

Para 20,83% dos professores, a maior dificuldade refere-se à **execução da proposta**, que embora planejadas com contexto lúdico, não há garantia de que estejam sendo realizadas no ambiente familiar de maneira contextualizada, como relatam as docentes:

No remoto que eu sinto, assim, que quando a gente faz uma proposta na aula on-line a gente consegue atingir, porque a gente vai fazendo as intervenções e levando a criança a entrar naquela brincadeira, fazer o uso adequado do material. E na proposta do, da atividade do tutorado que a criança vai fazer, sem o apoio nosso, é, às vezes, eu acredito que é falta de interpretação da família na proposta. Por mais que a gente coloque detalhado lá, o material, mande vídeo instrucional, e quando vem a devolutiva você percebe que a família não compreendeu o que que era para ser feito realmente, né. Então aí, acaba perdendo um pouco, é, dessa questão lúdica na hora de realizar atividade para criança em casa (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

Muitas vezes nós recebemos devolutivas de criança que desenvolveram de outra forma, né, de outra forma esse lúdico, nós trabalhamos uma maneira e realizamos uma e eles desenvolveram de outra maneira, de toda forma ele teve uma aprendizagem né, mesmo que que não tenha sido da maneira que a gente, é, imaginava nem que era a maneira que nós trabalharíamos presencial com ele, mas o lúdico realmente é uma é uma dificuldade maior de trabalhar a distância (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE O).

A **aceitação e compreensão da família** quanto às atividades lúdicas foi apontada como barreira ao desenvolvimento da ludicidade por 16,66% dos docentes. A desvalorização e

desvalidação das atividades corresponde a uma construção cultural, conforme discutimos no capítulo 3, e que necessita de tempo, disposição e informação para transformar-se. Seguem os relatos:

Nessa turma sim, porque eles acreditam no trabalho é, com folhinhas, com registro apenas. O lúdico muitas vezes eu, eu tentei colocar mas não houve nenhuma devolutiva, então não dá certo com a minha turma. Embora seja algo que eu acredite muito, eu acredito mais no lúdico como forma de aprendizagem do que nos registros, nas folhinhas e, é uma coisa que não funciona na minha turma (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE L).

Bastante, porque na escola já é complicado, é, trabalhar o lúdico. É prazeroso para as crianças, mas nós ainda enfrentamos uma resistência da família, né, porque vem de um método assim tradicional, então o lúdico é muito novo, então dá a entender assim, que a criança vai só pra brincar. E mandar para casa então ficou pior ainda: “ah tá mandando só brincadeira, a professora tá só brincando”, tanto é que eles mesmos falam, né, “mas só tem brincadeira hoje, hoje nós vamos aprender nada?”, então é desafiador tanto na escola quanto o assim em casa, mas em casa foi bem pior (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE P).

Relevante observar neste item que 100% dos professores que citaram esta dificuldade nesta questão específica lecionam em escolas pública da cidade “Pê”, que conforme já expusemos, tem características de um ensino mais tradicional. Talvez por este motivo a ludicidade ainda seja referida pela docente P como “novidade”.

A realização da **transposição didática** de conteúdos e habilidades representa o maior desafio para 16,6% dos entrevistados, compreensível pela falta de formação para o ensino remoto quanto a questões tecnológicas apontados por 54% dos docentes, e sobre desenvolvimento do lúdico no contexto não-presencial, conforme afirmaram 62% dos entrevistados.

E a nossa dificuldade, minha principalmente, é em como tornar aquela atividade, que é que a gente está acostumado, a trabalhar pra adaptar ela para um estudo tutorado, né. Que sabendo que a família não tem a mesma compreensão e nem didática que a gente tem para explicar atividade para criança, né (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

Para 16,6% dos docentes, quando perguntado sobre as dificuldades em desenvolver a ludicidade nas propostas não presenciais, esses disseram não terem enfrentado **nenhum problema**, pois conforme relatam, já estavam habituados a esta prática:

Na verdade não, porque assim eu sempre procurei, quando no presencial sempre trazer o lúdico porque a gente sabe que assim a criança aprende, mais seja brincadeira, seja história, seja alguma experiência. [...] Porém, eu sempre busquei sempre essa parte lúdica, porque eu sabia que chamava mais atenção deles, então seja por meio de

contação de história, brincadeiras, jogos, até tinha um programa que a gente conseguia fazer jogos. [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

A **falta de devolutivas de atividade lúdicas**, que foi abordada em uma pergunta específica posteriormente, foi reportada por 12,5% dos professores, como explica a docente K:

O lúdico, eu achei que assim, melhor. Eu achei assim, mesmo explicando os pais da importância do lúdico, né, das brincadeiras no aprendizado, é, o retorno era bem menos da minha turma, sabe. É, quando era registro, quando era ali já dá apostila, dava página era é bem mais o retorno é bem maior. O lúdico muitos pais deixavam de fazer, não sei, é mesmo explicando como eu disse, que é importante eu acho que eles achavam que é tipo a brincadeira, não, aí pulavam sabe, é o retorno era menor foi só essa parte que eu achei eu senti dificuldade. Porque a gente é, faz esperando aquele retorno, e não tinha, sendo que para a criança é importante o lúdico, né, e foi pouco (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE K).

Igualmente com o índice de 8,33% foi apontado como empecilho a **falta de materiais** para executar as propostas lúdicas, questão esta já discutida, e a **falta de parceiros**, colegas para brincar:

Olha, foi um desafio bem grande, porque a gente tinha que pensar em situações que, é, você tinha que pensar no material que a criança tava em casa, teria em casa, para poder realizar a atividade, a gente tem que pensar numa forma de atrair a atenção da criança para que ficasse, é, bem chamativo, que ela se interessasse, né. [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE X).

Então é complicado, porque não tem essa interação da criança com o brinquedo né, e no meu caso eu tive mais dificuldade ainda porque eu tinha uma criança só, então para mim era muito complicado esse lúdico porque as vezes a criança ficava desmotivada do outro lado. Já era difícil interagir comigo, com o brinquedo que estava do lado de cá, com o livro que estava do lado de cá, porque estava distante e as vezes a criança sozinha do lado de lá, não tinha outro amiguinho para trocar ideia, para conversar para brincar também, então acabava desmotivando um pouco, eu senti também (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE U).

Foram citados ainda como desafios por 4,16% aos docentes: a **falta de tempo** para desenvolvê-las; a **indisciplina** durante as aulas síncronas e a dificuldade em desenvolver propostas de **faz de conta**.

Sim, a, por mais que a gente preparava uma brincadeira, é, não dava tempo de trabalhar, e outra, tinha criança que participava, tinha criança que cruzava o braço, outros subiam em cima da mesa, outros subiu em cima da cama e a mãe estava do lado, a mãe não fazia nada, sabe. Eu trabalhei sim, eu apresentei música com brincadeira, apresentei brincadeiras, jogos, foram pouquíssimos, porque não tinha como a gente vê a criança, por aqui pela telinha não dá para você ver a criança, se a pessoa falar assim “ai eu consegui trabalhar”, eu não sei como, porque é difícil (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE S).

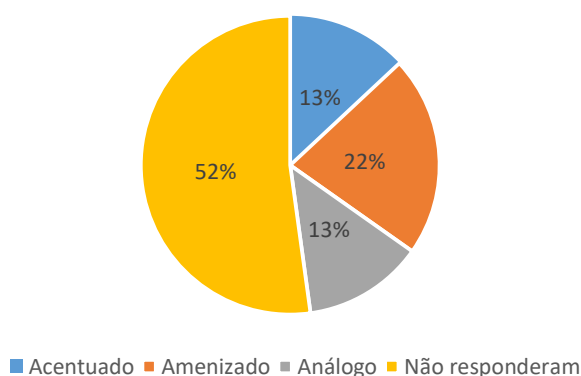
O faz de conta mesmo que eu falo, que ficou muito complicado não tem como fazer esse brincar livre com as crianças, né, que a criança escolhe, a criança tem aquela autonomia de falar “ai eu quero brincar disso, eu quero brincar daquilo”, que tem que

ser mais direcionado, né na atividade online (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE I).

Objetivando não nos prolongarmos mais na categoria “lúdico”, apresentaremos brevemente os dados acerca dos três últimos questionamentos do nosso instrumento.

Quanto à questão “Você vê **diferença em relação a esse papel do lúdico nos contextos presencial e remoto?** Explique”, observamos o que segue:

Gráfico 12 – Papel do lúdico no ensino remoto comparado à modalidade presencial



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas demonstraram heterogeneidade sobre o papel e a função do lúdico no ensino remoto, o alto índice de “não responderam” acreditamos que se deva à incompreensão do questionamento, embora o tenhamos refeito de outras maneiras, sem sucesso. Vejamos os excertos:

O papel do lúdico para mim não mudou, ele só intensificou, né. Se, a gente já dava valor no lúdico, se a gente já sabia da importância do lúdico né, pra ensinar as crianças, para prender a atenção das crianças. Agora eu acho que no modo online isso se intensificou, né, aí é que a gente teve que usar ainda mais o lúdico, aí é que a gente teve que procurar outras formas de, de poder atingir as crianças, alcançar as crianças. Então para mim intensificou, né, o papel do lúdico, ele ficou ainda mais importante, na verdade não mais importante, eu acho que a gente teve que dar, acabou dando ainda mais valor, né, agregando ainda mais para nós, para o nosso trabalho (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE T).

PROFESSORA: Sim, sim o presencial se trabalha muito mais o lúdico né, que o remoto.

PESQUISADORA: E você vê a diferença nessa função no remoto e no presencial?

PROFESSORA: Você fala para quê, tipo assim, não entendi a colocação.

PESQUISADORA: A função do lúdico, quando a gente insere o lúdico numa atividade, qual é a função disso? E isso tem diferença no presencial e no remoto?

PROFESSORA: Ah sim, tem eu acho que tem. Porque no presencial né, você vai ver ali o desenvolvimento da criança é bem maior, né, e no remoto você vê que, tipo, as vezes a criança não vai conseguir fazer, também né, não vai ter aquela

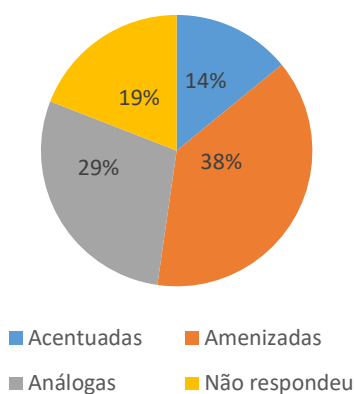
desenvolvimento, aquela função, não vai tá entendendo qual era o objetivo daquela brincadeira ou daquela né, daquela atividade lúdica (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE N).

Novamente destacamos que 100% dos professores que disseram que o papel do lúdico tem menor importância na modalidade remota de ensino estão vinculados a rede pública da cidade “Pê”, porém observamos que a compreensão da questão foi prejudicada, e a maioria das respostas reportava ao desenvolvimento das atividades lúdicas em casa x na escola, e não a função ou intenção da ludicidade nas propostas.

Observamos que, ainda que a entrevista fosse dialogada, notamos nesta e em outras questões, maneiras sutis de não responder ao questionamento, como ao oferecer outras informações relacionadas ao tema, ou focar em outras considerações.

Sobre o questionamento: “Há alguma forma de retorno das famílias quanto às atividades remotas? **Como é esse retorno quando a atividade tem um caráter lúdico?** Igual? Diferente?”, obtivemos seguinte resultado:

Gráfico 13 – Devolutivas das atividades lúdicas comparadas às formais



Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos os percentuais de 14% dos docentes que descreveram que obtinham mais retornos sob forma de vídeos, fotos e relatos dos responsáveis, quanto as propostas lúdicas e 38% disseram que a quantidade das devolutivas diminuía. Devido a fluidez dos resultados nas diferentes redes e cidade, não se faz relevante realizarmos nenhum refinamento dos dados, apenas ressaltamos que 66,6% dos docentes que consideram que aumentam as devolutivas tratam-se de profissionais da rede privada que desenvolvem todas as atividade de maneira síncrona com as crianças:

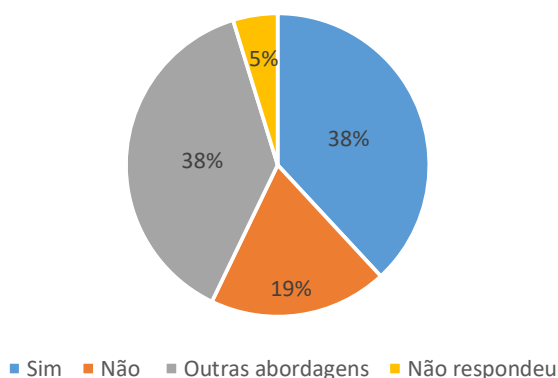
Não, eles gostavam até mais, era mais, um era muito bom quando era lúdico. Nós fizemos essa, você pediu um exemplo né, nós fizemos um biscoitinho de letras, tinha receita na apostila do XX, e as mães entraram junto e fomos, todo mundo fazia, eu aqui em casa e eles lá. E aí na hora que a gente foi comer, foi uma delícia, os pais adoraram o, o biscoitinho, todo mundo, cada um fez de um jeito, cada um fez de uma forma, as crianças adoraram comer um biscoitinho com a família, queriam fazer depois outros dias, sabe. Então assim, teve atividades, as lúdicas eram até mais gostosas [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE W).

Sim, a dificuldade não, não está em mim, mas sim receber os retornos. Então se a gente enviasse uma proposta de lúdico dificilmente a gente recebia o retorno dos pais, porque eles não faziam com as crianças. Então o retorno de lúdico foram muito poucos (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE N).

Não é igual, eu percebo assim, que os pais eles não vê importância em enviar a criança brincando, sabe, eles só veem importância no registro. Se a brincadeira tiver algum tipo de registro eles enviam o registro, mas se a brincadeira for só brincar, eu não recebo retorno (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

Na última indagação “Em alguma oportunidade durante o ensino remoto a escola explicou formalmente às famílias sobre **a importância ou a função do lúdico** para as crianças pequenas? Quais?”, observamos que:

Gráfico 14 – Realização de reunião pela escola – função e importância do brincar



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos que o mesmo percentual de 38% se deu entre as respostas que afirmaram ter havido explicação formal sobre a importância das atividades lúdicas por iniciativa da escola/gestão e entre os que disseram ter abordado o assunto por si mesmo, de outras maneiras, como nas reuniões individuais com os responsáveis, no corpo da própria atividade escrita a ser enviada ou no contexto das videoaulas.

Intrigante a discrepância das respostas de docentes das mesmas escolas, alguns afirmando que houve reunião por iniciativa da escola/gestão com este fim e outros dizendo que não. Propomos duas reflexões acerca dos possíveis motivos da conjuntura apresentada, ambas

inspiradas em Freire (2007). A primeira pensando na cultura da hierarquia arraigada no panorama social e também no ambiente escolar, que nos cala e apassiva, e a segunda, um lembrete da realidade, de que nenhuma educação é neutra, visto que se trata de um ato político realizado por sujeitos históricos.

7.3 As solicitações do meio e o desenvolvimento infantil

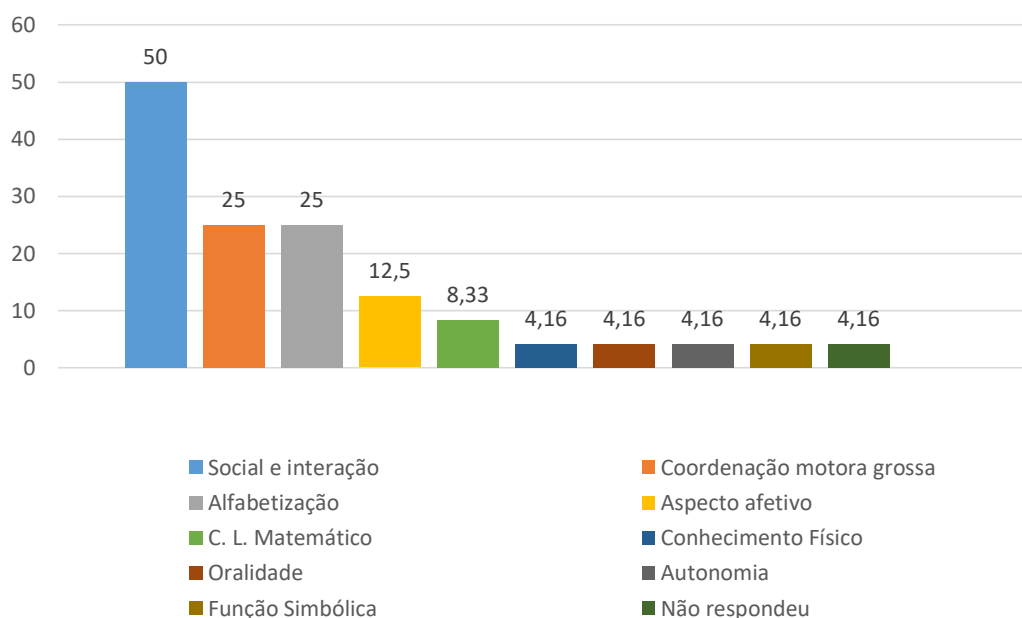
Mediante seus estudos e experimentos acerca do desenvolvimento das estruturas de pensamento infantil, Piaget (1964) concluiu que a ordem sucessiva e necessária de evolução das mesmas deve-se a quatro fatores: a maturação, a experiência física, a transmissão social e a equilibração, sendo esta preponderante sobre as demais.

Logo, o ambiente e suas solicitações tem a atribuição de promover perturbações que poderão culminar em equilibrações, por meio dos processos de assimilações e acomodações:

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, a cada nova conduta vai funcionar não só para reestabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 1964, p. 14).

De acordo com Assis e Mantovani de Assis (2013), a pré-escola deve se constituir-se como meio solicitador de tais desequilíbrios, um ambiente rico em experiências estimulantes, sem imposições e pressões, no qual “existe uma atmosfera favorável ao desenvolvimento normal e saudável da inteligência” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2013, p. 70).

Neste sentido, com o questionamento “**Em relação ao desenvolvimento da criança, quais aspectos você acha que são mais comprometidos ou menos trabalhados na modalidade remota?**”, buscávamos sondar as solicitações menos possibilitadas às crianças quanto aos aspectos cognitivo, social, físico e afetivo, e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 15 – Aspectos menos relacionados na modalidade remota

Fonte: Elaborado pela autora.

O **aspecto social** foi destacado por 50% dos entrevistados como o mais comprometido, citando a falta da interação entre os pares, o que deriva na impossibilidade de conversas corriqueiras, trocas, partilha de materiais e brinquedos, estabelecimento de regras de bom convívio social e resoluções de conflitos contato físico, parceria em brincadeiras e convivência com a diversidade. Segue as descrições:

O mais comprometido sem dúvida alguma para mim é o social. Sabe essa, não, essa não convivência, porque principalmente no infantil, é as regras, é, são as regras que vão ser criadas, são as regras que, que, na realmente na casa, eles, a gente tem as regras da casa, né. Mas uma criança que é um filho único, é, ele não tem que partilhar nada, ele não vai, então se agora ele quer sentar no sofá, as vezes por uma pra o responsável estar lá trabalhando, que seja outra coisa, deixa ele sentar no sofá, deixa ele assistir televisão, deixa ele pegar no celular, né. Porque tem outros afazeres também, e na escola, eu acho que o professor ele está ali realmente é para atender a criança, então é um ponto diferenciado de dentro de uma organização de uma casa, né. Então eu acho que o social, é para mim, assim, é, o que mais vai pegar no momento, é o que mais vai ser é mais complexo da volta, né. Porque essa criança está em casa, ela está aconchegada, ela tem uma rotina dela e a rotina da escola é diferente, ela, vai ela tem que seguir uma regra, que não é imposta que é trabalhada com eles, isso nem sempre acontece dentro da, da casa. Para mim eu acho que o social mesmo (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE E).

Com certeza, no social né, que acho que fica um buraco, um burquinho ali, né, não tão pequeno mais fica. É, por mais que nas aulas eles estejam unidos, estejam vendo, eu tenho um tempinho igual no início da aula, até um entrar outro entrar, eu deixo ele conversarem, é respeito esse momento deles; às vezes no final da aula eles querem conversar, as vezes tem algumas interrupções. Mas não tem, igual a parte da

brincadeira, um vibra com o outro igual, é igual como se diz, num jogo, se eu for fazer um jogo, dependendo do jogo, tem que ser um de cada vez e aí um vai olhar brincadeira do outro e tal, e vibra aquela coisa. Mas não tem aquela questão mais né, de tá junto do toque, do olhar, dessa parte social que faz muita falta, porque eles precisam muito, querendo ou não é, a gente estava na escola, todo mundo junto, sentadinho junto, todo mundo conversando e trocando, e brincando, então eu acho que foi o que mais fez falta e faz ainda (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

Ai eu acho que assim que a convivência dele, o aspecto social sabe a interação com os coleguinhas, eu acho que foi a parte mais difícil, porque a outra parte assim do da aprendizagem nós vamos depois moldando, acertando, agora a interação deles foi a parte mais difícil (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE P).

O aspecto social destacado é parte essencial do trabalho com crianças pequenas na educação infantil e explorada na BNCC (BRASIL, 2017) como competências socioemocionais nos itens 8 a 10. Nos atemos à competência 9, que ressalta importante contribuição ao desenvolvimento do pensamento infantil, tipicamente egocêntrico nesta fase (PIAGET, 1964), rumo a descentralização, baseada na interação entre pares:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p.10).

Ainda explorando esta questão, 25% dos professores citaram que a **alfabetização** foi o aspecto mais prejudicado, sendo que destas, 40% são vinculadas à rede privada de ensino na cidade Jota e 60% vinculadas a rede pública de ensino na cidade PÊ. Vejamos os excertos:

É, na alfabetização, é, trabalhar mais as letras que o ano passado ficou vago, porque estava todo mundo perdido, não é, assim, no meu caso. Mas, esse ano eu senti mais na alfabetização mesmo, assim, de essa parte eu achei mais difícil de estar ensinando, deles pegarem.

PESQUISADORA: Quanto a alfabetização, que que é normalmente na escola se espera, são crianças de 4 anos, o que que se espera no final do G4 quanto à alfabetização?

PROFESSORA: Então, é igual, é o que eu quero que mesmo online aconteça, é que eles já tenham um conhecimento do alfabeto, sabe as letras do nome dele, o nome deles, né, geral, os números né, de zero a 9, é, as formas geométricas, isso pelo menos, né, meu objetivo, o necessário para ele sair do G4 né, com esse conhecimento (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE K).

PROFESSORA: Ah, que foi, eu a, eu percebi que o mais foi a leitura escrita, que teve ou desenvolvimento num caminho como deveria ser se fosse presencial. Essa questão foi bem é bem discutida em relação aos nossos alunos.

PESQUISADORA: Na etapa 2 não, é que, é antecede ou o início do fundamental 2, aí na sua escola o que se espera quanto a leitura escrita dessas crianças, que que era esperado normalmente?

PROFESSORA: O reconhecimento de letras, é, a escrita do nome, a leitura de imagens, o vocabulário mesmo, vocabulário em si, o diálogo entre o outro, então foram coisas que foram, é, que tiveram bastante lacunas né, em questão. E o convívio né, o convívio, que ele engloba, a leitura e escrita acaba englobando de um todo né, então é, essa questão é, que que um com o outro, ele eles conseguem desenvolver melhor (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE T).

Ressaltamos que precedido por legislações e textos orientadores que versavam sobre a temática, a BNCC (BRASIL, 2017), documento orientador para a construção dos currículos municipais para educação Infantil, no campo de conhecimento “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, discorre que durante essa etapa deve-se oportunizar o contato com a cultura letrada, de maneira com que as crianças pequenas possam construir suas próprias concepções de língua escrita, o que não implica num sistema formal de escrita ou alfabetização:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuja e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

Ainda se destaca como aspectos apontados por 16,6% docentes como menos trabalhados na modalidade de ensino não presencial a **coordenação motora grossa ou ampla, a coordenação motora fina** e o traçado:

Sim, é interação e eu uma coisa que eu, que eu vejo também, né, falando abrangendo os aspectos, é a questão física, né. É a gente é, é tem a educação física, nós também colocamos algumas brincadeiras de movimento, mas o que a gente vê, que é relatar são crianças que ficam o dia inteiro na frente da televisão, é, em frente a tela, celulares, é, jogos; que não tem saído de casa; que não correm, que não pulam, que, não. Eu acho que é, é, crianças com essa questão motora bem, é, alguém do que poderia estar se tivesse na escola, onde a gente sempre tem espaço para correr, o parque, é a gente faz atividades no espaço externo frequentemente, como pular corda pular, amarelinha, pega pega, enfim. Fora a educação física que também trabalha, trabalha essa parte então eu creio, é, a gente faz circuitos, enfim várias atividades durante o dia, durante a rotina, que é, promove esse desenvolvimento motor o que não tem acontecido, segundo relatos, o que não tem acontecido agora nesse, nesse momento remoto. Até pessoas falando assim: “ai eu faço as atividades da professora regente, mas as vezes eu deixo atividade de educação física e de música”, é a acaba perdendo essa oportunidade de uma atividade motora, né para auxiliar nesse desenvolvimento (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE F).

Mas o que eu mais senti dificuldade foi a questão da coordenação motora, porque a professora não tá ali do lado para poder orientar mesmo, que eu orientasse as famílias, eu falava sempre para a mãe “orienta assim, faz dessa forma, fulano pega desse jeito, o jeito correto é assim”, eu mostrava do lado de cá, pegava o lápis fazia no papel, colava papel na parede, fazia. Mas mesmo assim é difícil atingir, então isso, essa parte eu acho que foi a parte que ficou mais afetada (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE U).

A alta média de apontamentos sobre as deficiências no desenvolvimento da coordenação motora nos conduz a duas reflexões distintas. Piaget (1983) tece sua teoria do desenvolvimento infantil, tendo como uma de suas premissas de que todo conhecimento provém da ação. Para tanto, como visto no capítulo 2, no período sensório-motor a criança, tipicamente autocentrada através dos movimentos circulares, pesquisa o mundo a seu redor a partir de si mesma e do próprio corpo, e aos poucos estende estes movimentos a pessoas e objetos, integrando-os através da coordenação dos esquemas de ação (PIAGET, 1975).

Considerando que a ação permite que a criança interaja com o mundo e, posteriormente, com a capacidade de representação possibilita a interiorização e representação de tais ações (PIAGET, 1978), quais seriam as consequências da restrição das ações e movimentos infantis?

Neste sentido, os estudos elaborados por Freire (2009), ancorados em Piaget, nos trazem reflexões assertivas quanto a estas condutas motoras e seus desencadeamentos:

Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas, durante a ação corporal que a acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação, para usar um termo piagetiano. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo (FREIRE, 2009, p. 39).

Não nos prolongaremos neste mérito que exige amplas e detalhadas pesquisas, porém é válido ressaltar que o autor nos alerta sobre o risco da busca da padronização dos movimentos das crianças, característica comum à educação homogeneizadora:

[...] **não acredito na existência de padrões de movimento**, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo. Constato, isso sim, a manifestação de **esquemas motores**, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive (FREIRE, 2009, p. 19, grifo do autor).

O total de 12,5% dos professores citaram o **aspecto afetivo**, que envolve fatores como a empatia, a paciência, enfatizados pelo relato da docente Y:

Na verdade, algo que eu falava que eu me preocupava bastante, que era mesmo afetivo e o social, [...] eu fui estava percebendo que eles estavam muito individual: “eu já terminei, eu já acabei”, e na escola a gente procura muito trabalhar junto, né, formava grupos para eles trabalharem um ajudando o outro, e ali tava muito individual: “professora eu já acabei, professora eu já terminei”; “ó mas a gente tem que esperar o amigo, da que, a Roberta vai fazer tal coisa”; “mas XXX eu já acabei eu não quero esperar mais”. Então eu fui vendo que eles foram ficando muito individual, que na sala não era assim, no presencial não era assim, um terminava: “vamos ajudar o amigo né, né, um terminava: “então vamos fazer tal coisa”, já tinha assim. Agora em casa por exemplo, não tem como “terminar vou ajudar um amigo”, não estava vendo o que

com amigo estava fazendo, então realmente eu, pelo menos a minha turma, eu vi que realmente o que afetou foi esse questão do afetivo, tava muito pensando só “em mim” (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

A questão do **conhecimento lógico matemático** foi citado por 8, 33% dos professores. O apontamento é coerente com o contexto das aulas não-presenciais, nas quais o profissional muitas vezes não tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das propostas pelas crianças, observar suas ações e propor intervenções: “As operações lógico-matemáticas derivam das próprias ações, pois são o produto de uma abstração procedente das coordenações das ações, e não dos objetos” (PIAGET, 1964, p. 77). Segue os excertos que destacam estes pontos:

Ah é o lógico matemático com certeza. São as intervenções que a gente tem que tá ali fazendo com a criança, é, é o lógico matemático, eu acho que é o mais difícil, é lógico matemático (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE D).

PROFESSORA: Trabalhar nós trabalhamos tudo, nós trabalhamos letras, números. Mas, eu acredito que teve assim, uma, bem fraco em todos, a família que ajudou a criança teve um resultado bom, mas aquela família que não ajudou o resultado foi bem fraco para as crianças, eu acho, que tanto em letras e números, lá né, as crianças acho que está, deixou bem fraco (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE Q).

Ainda sobre a reflexão proposta aos professores abordando quais aspectos do desenvolvimento infantil foram mais comprometidos ou menos trabalhados na modalidade remota, foram citados igualmente com 4,1% de índice: o **conhecimento físico; a oralidade; a autonomia; a função simbólica**. Também não apresentaram respostas a questão 4,1% dos docentes. Seguem os excertos sobre estas temáticas:

Eu acho que no conhecimento físico, peso, textura, fica difícil de trabalhar, é, sabor, né, fica difícil também para trabalhar, é (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

A oralidade, porque todas as outras coisas a gente consegue, é, propor, né, que eles realizem. Agora a parte da oralidade, eu acredito que fica mais prejudicada (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

A autonomia, como eu já disse, em fazer as coisas sozinho, em tentar fazer as coisas sozinhos, aquilo que eles já davam conta de fazer. Eles sempre, eles, como eles sempre estavam com alguém por perto, então isso eu acho que foi a onde perdeu mais (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE X).

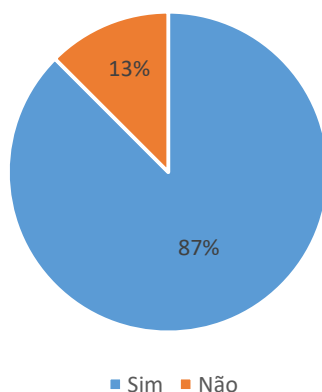
Menos trabalhados eu não digo que seja, porque eu, eu acredito que mais comprometido hoje, é a função simbólica, que é o brincar e interagir com as outras crianças e fazer representações de mundo, né. Porque é a gente não tem como criar um espaço, em que a criança vai viver uma experiência agradável para brincar, para se expressar, para fazer as suas representações (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE B).

Observamos a variedade de aspectos do desenvolvimento e conteúdos que foram citados pelos docentes como menos solicitados aos alunos no período de educação remota. Acreditamos que tais variáveis dependam da formação inicial e continuada do professor e a proposta pedagógica desenvolvida em seu ambiente de trabalho.

7.4 O jogo simbólico: conceito e desenvolvimento no contexto remoto

Quanto ao **desenvolvimento de propostas de jogo simbólico no contexto de ensino remoto**, a partir da indagação “No seu planejamento são propostas atividades de faz de conta? Como elas são elaboradas?”, foram estabelecidos diálogos sobre as propostas, suas elaborações e execução e os desafios em propô-las. Vejamos os resultados:

Gráfico 16 – Propostas de jogo simbólico no contexto ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados, observamos que 87% dos docentes afirmaram terem desenvolvido atividades de faz de conta durante o período de ensino remoto em 2021; 13% admitiram não terem solicitado propostas neste âmbito.

Detalhando estes dados, os 13% de participantes da pesquisa que afirmaram não terem solicitado abordagens com o jogo simbólico refere-se a 3% dos profissionais de cada segmento institucional, o que equivale a um professor que leciona em cada segmento das redes pública e privada da cidade “Jota” e da rede pública de ensino que leciona cidade “Pê”, e justificaram:

Não, não. Porque, é, nas aulas a distância como que eu iria ver a criança trabalhar? A vontade era muito, a proposta, demais, não, não teve como trabalhar. Sim, na, na presencial, por exemplo, você, a galinha ruiva, eu tenho todos os materiais, que eu ponho no cantinho e hoje, ah lá, “a semana todo vocês vão ter ali, material da galinha

ruiva para vocês brincar no faz de conta”, no online como é que eu ia trabalhar isso? Não teve, tinha historinha, mas a historinha você conta, é, você dramatiza para a criança tá te assistindo, mas para deles comigo não, tá (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE S).

Então, né, no não presencial essa questão do faz de conta, também ficou bem, bem carente né, é uma coisa que é bem complicado da gente trabalhar. E tem até um projeto, eu ainda não trabalhei com ele, mas eu vou trabalhar agora no segundo semestre, porque era uma coisa que a gente, era diário na escola né, no presencial o faz de conta e agora nas aulas online praticamente não está acontecendo. Igual nesse projeto eu vou trabalhar agora, (...) no terceiro trimestre, né, é desculpa, é sobre contos de fada. Então trabalha essa questão e faz conta, da princesa, da rainha, do rei, do príncipe, mas não é tudo que a gente gostaria de trabalhar é, que a gente conseguiria trabalhar se estivesse na escola, né [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

A não, não enviamos, do faz conta não. Não tenho essa lembrança não, mas não (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE K).

O índice de 87% de afirmação quanto a realização de propostas de faz de conta, mostra superficialmente que a modalidade de ensino remota não ocasionou lacunas expressivas quanto à oportunização do exercício do jogo simbólico às crianças pequenas, mas uma leitura mais detalhada de como tais atividade eram elaboradas contribui para melhor interpretação destes dados.

Notamos que os docentes consideram como faz de conta diferentes tipos de atividades, que, embora possam estar relacionadas á função simbólica, como leitura de histórias, dramatização, imitação, elaboração de desenhos ou contextualização de atividades através da requisição do imaginário “como se”, não se caracterizam como jogo simbólico. Vejamos algumas destas descrições:

[...] quando a gente tinha na apostila a gente enviava histórias, pedia para ele contar pra gente de volta, o que eles tinham entendido, com um desenho mesmo. Porque as criança não gostava muito de falar, se fosse desenho até que eles faziam, na parte mais de faz de conta a gente enviava assim algumas histórias, e pedia o retorno para eles, mas só quando era mais desenho enviava, se fosse para fazer uma encenação, alguma coisa não tinha não (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE Q).

Foram, foi trabalhado através da apostila, porque na apostila veio a parte do folclore, onde tem muito né, “o que é o que é; faz de conta.” Todos os dias aliás, nós fazíamos um vídeo sobre faz de conta e mandava para as crianças, que era para eles responder até ao final do dia, assim. Então nós trabalhava na apostila.

PESQUISADORA: Você se lembra de algum desses vídeos para contar?

PROFESSORA: Ai assim, eu não lembro, porque foram tantos vídeos.

PESQUISADORA: Mas eram vídeos que envolviam o que, assim, leitura? Que jeito que esse faz de conta era solicitado para criança?

PROFESSORA: É, tipo assim, é, “o que é o que é, corre, é, cai em pé e corre deitado, vocês têm até tal hora para mandar resposta”, aí eles fazem o vídeo e mandaram pra gente, junto com a família (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE P).

Nossa são tantas, tantas atividades de faz de conta que nós fizemos. É, gente brincou, é, de supermercado, a gente brincou de, de detetives, a gente foi, fazer, estudar as plantas então a gente brincou com lupas de procurar formiguinha no jardim, sabe, de

achar bichinhos, de texturas. Então nós fizemos tanta coisa lúdica, foi assim, a gente brincou de dançar com os pés e pintar com os pés, sabe de pintores, de artistas e a gente fazia a dança com os pés, a música, sabe, com tinta as crianças adoravam (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE W).

Eu faço a minha parte, então eu por exemplo, vou contar uma história então eu conto a história, eu uso fantoches, é bonecos as coisas que eu tenho aqui em casa, e peço para eles “Agora é a sua vez de fazer, então você vai usar a sua criatividade e vai contar para mim agora a história, do seu jeito do jeito que você acha que pode ser, pode mudar o final dessa história, pode contar do seu jeito”, não tem resultado (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE L).

Olha de faz de conta, foram em menor quantidade, né. É, mas tinha, como esse caso que eu te falei do, é, do pega-pega né, do esconde-esconde com os personagens da história, “então, faz de conta, quem vai ser qual personagem?”, então eles tinham que incorporar, e a gente via que eles incorporavam mesmo, eles não esqueciam quem que era cada personagem, né, então tinha essa questão de incorporar o personagem da história, né. Tivemos questões com circuito, então eles também tinham que fazer de conta que eles estavam num labirinto, que, aí nesse caso tinha que pedir ajuda da família “faz de conta que a mãe é o lobo, e você é a pata Sônia e você tem que fugir para é achar o caminho do labirinto para fugir do lobo, entrar na árvore como a pata Sônia fez na história”, então teve mais essa questão do faz de conta de incorporar os personagens das histórias que foram ouvidas ao longo do ano. Então tinham muitas brincadeiras relacionadas as histórias ouvidas ao longo do ano e as crianças tinham que incorporar os personagens (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE U).

O faz de conta, é, nós temos uma atividade também usando a caixa tátil, onde a gente colocava os animais, dentro da caixa tátil, a gente escrevia o nome, nós escrevemos o nome dos animais e depois nós brincamos, isso foi com o nível um, de imitar os animais. Então, assim eles ficaram em pé, num espaço, onde eles puderam imitar tanto na voz, quanto em gestos e expressões corporais (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE H).

A gente pensou envolver a família, então uma das atividades de faz de conta que a gente propôs era que eles fizessem de conta que a família deles tipo na história dos Três Porquinhos, cada um fosse um personagem que ele usassem a imaginação. Então foi contado primeiramente a história de forma bem lúdica através do vídeo e depois pedimos para eles recontar né usar o faz de conta chamando família né, usando a família como os personagens. É, uma atividade bem legal obter bastante retorno e foi uma das atividades que a gente criou né de faz de conta (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE N).

Assim, olha até existe, mas igual te falei muito pouco, é muito pouco sabe esse faz de conta, é mais durante a história mesmo. Aí eu pergunto, “e aí que que vocês acham que vai acontecer”, “faz de conta que vocês são é o Pinóquio, que que vocês fariam”. Mas durante, por exemplo, ou durante uma resolução de problemas, né, “faz de conta que você é um menino que vai subir na escada que quer pegar é o prato que tá no armário”, entendeu, então é muito pouco realmente (CIDADE JOTA, ESCOLA 3, DOCENTE J).

Algumas propostas aproximaram-se de constituírem-se jogo simbólico, porém a atribuição de um objetivo específico, impediu tal exercício, pois segundo Piaget (1978) o faz de conta caracteriza-se pela liberdade e espontaneidade, destituído de pressões e sansões, em que as próprias crianças constroem as dinâmicas de funcionamento. Seguem os relatos:

Sim, igual eu falei essa da brincadeira da loja, era uma, faz de conta: “então vamos brincar é, que tem a loja, separe o que você vai vender, separe quis se, as tampinhas, as moedas, normalmente eram tampinhas”. A gente faz essa proposta orientando ao pai como que ele vai vender essa, essa brincadeira para criança, fazendo as orientações e o que que ele pode observar durante a brincadeira. No caso, era uma brincadeira lúdica, de faz de conta, porém o nosso olhar era se a criança conseguia fazer essa relação de te dar um objeto a troca de uma moeda, mas era uma brincadeira lúdica, de faz de conta e eles gostaram bastante (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE F).

a mais recente que a gente colocou foi da do supermercado, né. Então na proposta tinha uma música, né, um clipe musical que era uma ida ao supermercado, e aí, baseado no clipe, a gente propôs uma discussão com as crianças, né. Porque para muitos, ir ao supermercado é um passeio, né, é um momento de lazer, e, aí nós conversamos sobre o momento que nós estamos vivendo que não era legal ter, é, essa aglomeração no supermercado, que o ideal era um só da família; para depois a gente buscar, é, com eles, trabalhar qual era a importância de seguir os protocolos por causa da pandemia; é a questão do consumo né, do que que era supérfluo e o que que era do dia a dia, né, que era o necessário; é a questão do, do, dinheiro que tudo que está lá custa, né, então a gente não pode escolher tudo o que quer porque a gente tem que pagar; para depois chegar na lista na construção da lista dos itens que gostaria de comprar. Então assim, a gente fez as atividades, foi bem legal na aula online (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

A apostila propunha também atividades de faz de conta, e a gente também brincava. Por exemplo, a gente eu consegui montar o cantinho do supermercado com eles, e colocava, coloquei uma estante atrás de mim, eles davam para ver os produtos e tinha os valores e aí dentro de é, da aula anterior a gente também tinha combinado que eles fariam um dinheirinho de mentira, com valores exatos 1,2 é 1,2 até o valor que não existia de nota para ficar mais fácil mesmo, 3,4 e eles comprariam esses produtos [...] (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

Transcendendo o roteiro inicial de pesquisa, continuamos o diálogo com os professores, com os quais o assunto foi pertinente, questionando o porquê das propostas estarem vinculadas a algum objetivo específico, e obtivemos as seguintes explicitações:

PESQUISADORA: Professora, por exemplo essa que você falou a primeira de mercado, tinha um objetivo específico nessa brincadeira de mercadinho?

PROFESSORA: Todas tem, todas as atividades tem um objetivo, não ficam só no lúdico, né. A gente usa essas atividades para diversidade, para todas as interdisciplinas, né. Então a gente usa para matemática, para palavrinhos, para a música, um monte de coisa, ali, a gente, tem um monte de coisa (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE W).

PESQUISADORA: Professora, o jogo simbólico pelo jogo simbólico, sem um objetivo atrelado, vocês chegaram a enviar alguma proposta em 2021?

PROFESSORA: Acho que sem objetivo não.

PESQUISADORA: Por que razão?

PROFESSORA: Eu acho que tudo tinha um objetivo, né. Dar uma atividade por dar, simplesmente para ela brincar eu, eu acredito que nós não fizemos, eu estou tentando tirar aqui da memória, mas eu acredito que não (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE E).

Sim nós enviamos brincadeira sim, mas não brincar por brincar, tudo que agente envia tem sempre um objetivo, é, é o objetivo, é, existe dentro da brincadeira, no brincar por brincar, entre aspas, existe um objetivo, sempre tem um objetivo muito rico (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE A).

PESQUISADORA: Esses exemplos que você citou de faz de conta, eles tinham objetivo, né. Todas as propostas de faz de conta tiveram um objetivo atrelado durante esse período remoto?

PROFESSORA: Sim, a gente sempre, como eu falei para você, como era um combinado a gente sempre buscava esse faz de contas atrelado a alguma coisa, porém, também deixava surgir a imaginação deles, e a gente sabe que faz de conta, muita, muito, a maioria das vezes 100% eles vão criar. Então vamos supor, a gente só dava o tema e deixava a imaginação deles, a criatividade fluir. Alguns a gente tinha intervenção, sim, poucos, mas outros não, ou a gente só dava o tema: “oh, o tema é isso, vocês vão ter que fazer inventar, criar, fazer o que vocês quiserem” (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

Continuando a análise das descrições, consideramos que as propostas relacionadas também, também não podem ser consideradas como faz de conta, por serem situações direcionadas, distanciando-se assim das características do jogo simbólico:

Olha, algumas sim, é, nós tivemos uma receita de massinha, vou dar um exemplo, né. Antes de fazer, assim escrevemos os ingredientes e o passo a passo, é, assim depois as crianças pegara em casa, é, o rolo de pão, aquele rolo de pastel, de pizza, panelinha, e fizemos, e brincamos, né. Conforme ele perderam o interesse em fazer, esse, essa brincadeira, a gente, quem tinha animais, quem tinha bonecas nós brincamos de dar comida, de fazer comidinha para o boneca, e esse, foi um dos, dos nossos planejamentos (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE H).

A gente brincou de também, a gente fez o projeto de Minas, foi o centenário né de Minas “Passeando pelas águas de Minas”, e a gente brincou também de, de cachoeira, de rio, fingimos que nós estávamos pescando, pesca jogando a rede, sabe fizeram, brincadeira de peixinhos contando os peixinhos, fazendo pescaria, tinha tanta coisa (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE W).

Igual esse da cabaninha, esse a gente não fez em aula síncrona, eles tinham que ir brincar de cabaninha, montar uma cabana e colocar alguns objetos lá dentro e brincar também e aí, a gente, depois eles tinham que gravar esse momento ou tirar uma foto de como ficou essa cabana, eles brincando e aí nós, depois, mostrar, eu mostraria a foto para ele para toda a turma, a foto de cada um como eles tinham brincado. A gente fez a escavação, a gente trabalhou também a questão dos primeiros seres humanos, homens da caverna, toda essa é, é, essa era, né, até chegar nos dias de hoje. Então, eles tinham que montar também as pintura, fazer pintura rupestre, que eles faziam, nessa cabana, nessa, posterior a essa cabana, pronta, eles tinham que fazer as pinturas o pés usando elementos da natureza que a gente tinha aprendido, que eles poderiam usar o urucum, o açafrão, e eles tinham que fazer, tirar fotos dessas pinturas que eles tinham feito e depois mostrar (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE Y).

Construir uma cabaninha entendeu, eles tiveram essa né, que nós pedimos para fazer uma oca, que nós trabalhamos o índio, né, as diferenças, né, a cultura indígena melhor, nós trabalhamos, então eles tinham que construir uma oca, como que eles iam construir essa oca, então nós demos a sugestão da cabaninha, vamos construir essa cabaninha. Então eles construíram, né, essa cabaninha que era a oca, né, e depois eles tinham que mandar ou vídeo ou foto, eles construindo, brincando dentro dessa oca, né. Aí foi enviado para eles, é, tinta as coisas para eles fazer, pintar o corpo, isso se funcionar mesmo como um indígena né. [...] (CIDADE PÊ, ESCOLA 5, DOCENTE O).

Desde modo, após todo processo de análise, encontramos apenas uma proposta que se caracteriza como jogo simbólico de acordo com a concepção piagetiana, citada por docentes vinculadas a escola 1, cidade “Jota”:

Teve também uma atividade do dia de sábado, que a criança teve que criar com objetos que ela tinha produzir, com caixas, é das caixas, é eu acho que essa foi a mais significativa. É que a criança teve que produzir alguma coisa com caixas de papelão, nossa foi muito criativo, e nós tivemos muitas respostas das crianças, acho que essa foi a mais significativa.

PESQUISADORA: Que tipo de coisas elas conseguiram produzir, que você se lembra?

PROFESSORA: A gente viu desde robô de caixas, até casinha, é, pistas de corrida, ah, foram inúmeras das criações.

PESQUISADORA: E você teve alguma filmagem, foto, relato que deu para observar se a criança só criou, por exemplo, o robô, ou se depois ela fez um jogo simbólico com o robô ou com o carro, deu para observar isso?

PROFESSORA: Eu, eu não observei nenhuma criança minha que ela criou uma, ela na verdade ela planejou uma caixa de papelão e nessa, nessa planificação ela desenhou uma pista de corrida e ela brincou com os carrinhos na pista de corrida (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE B).

É, a gente fez uma atividade chamava “caixas e mais caixas”, e a proposta era é a partir de caixas de papelão formaram alguma coisa, brincar com aquilo. Então tivemos carrinhos, navios, caminhões, transformers, é, as crianças montaram como que fala, é cozinhas, e os pais e os pais se envolveram naquilo, e crianças que da caixa brincaram de, de ser torres, é, de ser robô, enfim, várias coisas a partir de um elemento só. O que trabalhou bastante a criatividade, trabalhou bastante o jogo simbólico, trabalhou bastante o lúdico com as crianças, e envolveu muitas famílias nesse, nesse é querer decorar, conforme o brinquedo escolhido pela criança de, de fazer esta brincadeira. E, e foi bem significativo. Essas que eu lembro que a gente fez agora.

PESQUISADORA: Professora nessa atividade com as caixas, que elas criaram aí você citou carrinhos, você percebeu se a criança exercitou o jogo simbólico?

PROFESSORA: A maioria sim, a maioria sim. Porque aí no relato, por isso que eu falei do envolvimento da família, porque quando a família envolve na atividade, os relatos são um pouco mais ricos, não são só uma foto ou um vídeo. Então no relato, é, eles falam com detalhes: “nós escolhemos fazer um, um carrinho, nos passeamos por tal lugar; nós escolhemos fazer a cozinha nós já cozinhamos tal e tal e tal; ah, nós usamos isso para ser os pratos, nós usamos tal coisa para ser o macarrão [...] (DOCENTE F, ESCOLA 1, CIDADE JOTA)

Concluindo, dos 24 profissionais analisados, apesar de 87% afirmar ter desenvolvido propostas de jogo simbólico, de acordo com nossa revisão ancorada no arcabouço teórico piagetiano, apenas 8,33% dos docentes descreveram propostas caracterizadas como jogo simbólico no contexto do ensino remoto em 2021. Este resultado refere-se 100% a proposta de atividade realizada e/ou solicitada no âmbito da escola 1, cidade “Jota”, conveniada a um programa de ensino piagetiano.

Relevante assinalar que a análise se refere às atividades que foram disponibilizadas durante a entrevista por meio de descrições, e a seleção das mesmas dependeu unicamente do docente de acordo com seu repertório referente ao ano letivo de 2021.

Ressaltamos este ponto pois não significa que o profissional não tenha trabalhado a temática, mas que as amostras disponibilizadas por 91,66% dos docentes não se caracterizam como jogo simbólico sob a perspectiva piagetiana.

Observamos, no entanto, a implicação que a pesquisa qualitativa, que utiliza com instrumento a entrevista semiestruturada, apresenta em relação ao relato do participante, pois a análise depende dos dados por eles apresentados.

Reiteramos esta reserva, pois no âmbito da escola 1, cidade Jota, na qual encontramos a proposta genuinamente de jogo simbólico, no início da entrevista 100% dos docentes a ela vinculados afirmaram que o planejamento é realizado em rede e/ou em grupos por escola e por período – correspondentes às faixas etárias.

Deste modo, como o planejamento e envio das atividades no ambiente virtual de aprendizagem de acordo com as descrições era realizado de maneira coletiva, acreditamos que a atividade em questão “caixas e mais caixas”, embora que não tenha sido descrita, foram solicitadas por mais professores.

Este apontamento nos traz três reflexões importantes; a primeira acerca da acuidade que envolve a análise de dados qualitativos, e a segunda de que os docentes ainda não compreendem e/ou identificam o jogo simbólico de acordo com o conceito piagetiano, e a última de que o jogo simbólico foi pouco solicitado durante o período de educação remota.

Ainda visando maior detalhamento, questionamos de maneira redundante sobre os motivos da não solicitação e/ou realização de propostas livres de faz de conta, os docentes citaram a distância inerente ao ensino remoto e a resistência das famílias como fatores impeditivos:

Eu falo que é difícil, porque a gente quando a gente pensa no jogo simbólico a gente pensa, a gente lá com a criança dentro da sala de aula, e criando espaço para que ela possa se, é, se desenvolver, nesse sentido né. É, a gente cria um ambiente para que a? criança possa brincar de casinha, construir pistas de carrinhos ou construir um ambiente em que a criança vai brincar com os animais, né. E aí quando você vem para, para o ensino remoto, vamos supor na aula síncrona né, e subentende-se que tem interação entre as crianças, né, é, isso não quer dizer que quando a criança também estiver brincando sozinha, não quer dizer que ela não vai poder fazer, é, não vai poder desenvolver quanto a função simbólica, é. Isso faz a gente repensar, mas é que a gente está acostumada tanto para assim ensino presencial, né, e criar oportunidades concretas para que ela possa é que que possa acontecer esse, esse essa função simbólica, é de uma maneira que não seja na interação de sala de aula com as outras crianças é a gente fica um pouco, eu acho que na verdade a gente fica com uma certa

resistência. Talvez seja possível assim, é, é o que vai acontecer a gente pode criar oportunidades, eu acredito que na aula síncrona seria mais difícil, é você criar uma oportunidade para que crianças, para que as crianças possam participar fazer essa, essa atividade até pela questão do tempo que a gente tem, né. Eu acho que na aula síncrona que eu seria, mas no nas propostas remotas, eu acredito que a gente poderia, já aconteceu né, mas poderia pensar mais nisso. Eu acredito que a gente precisa pensar ainda mais nisso, você me deu uma chacoalhada agora (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE B).

Brincar de faz de conta, deixa eu colar aqui na minha lista, bom, que fosse brincar de faz de conta, não teve nenhuma proposta. Mas, é, eu justifico no sentido de, como toda proposta passa pela avaliação da coordenação, é elas sempre pedem que a gente coloque algo a mais. Então, eu também acredito que por conta da do ensino remoto, é, fica meio que subentendido de que, é, o brincar livre eles vão fazer em casa, né, no ambiente familiar e que aí não seria, é, isso no meu entendimento, né, de propostas que a gente enviou e teve que reformular né. Que aí fica muito, tinha que ser mais direcionado por ser o ensino tutorado (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

Ainda quanto a esta questão, apenas três professores afirmaram que proporcionaram atividades livres de faz de conta. Ao descreverem tais propostas, podemos observar que não se caracterizam como jogo simbólico, por estarem vinculados a objetivos, ou por não termos informações que permitissem sua caracterização:

PESQUISADORA: Você se lembra se em 2021 teve alguma proposta de faz de conta livre?

PROFESSORA: Livre, sim, de brincadeiras sabe, de, é, nós brincamos de karaokê, karaokê cada criança cantou, a gente brincava, ah muita coisa a gente, a gente fez várias brincadeiras livres. Na hora da gente fazer, jogos com tampinhas, eles davam ideia de como poderia ser, como que a gente podia fazer com as tampinhas, sabe então, os empilhava tampinha, outros falavam que a gente podia jogar igual bolinha de gude, outros achavam que a gente podia numerar as tampinhas, pôr os números, cada um fazia uma coisa, dava uma ideia, trocava, até as mães davam sugestões (CIDADE JOTA, ESCOLA 2, DOCENTE W).

Sim, a gente fez uma atividade que era “o meu brinquedo favorito”. Então conversar com a criança em relação ao sentimento mesmo, né, por que que gostava daquele brinquedo, eles desenharam um brinquedo. Depois da proposta era fazer uma cabana e brincar, né, a família ser convidado a brincar com aquele brinquedo na cabana. Também tivemos bons retornos dessa atividade, e era o lúdico pelo lúdico, brincar por brincar. (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE F).

O faz de conta, brincar de jogo simbólico, eu acho que sim, nossa é muita atividade viu, eu não tô conseguindo lembrar no momento que eu te falar. Mas o jogo faz de conta ele é presente sim, na educação infantil não ter. (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE D).

Neste sentido, perguntamos o que a alguns docentes como eles acham que as famílias reagiriam caso tivessem sido enviadas ou desenvolvidas atividade livres de jogo simbólico. Vejamos as opiniões:

Eu acho que sem uma explicação para os pais da importância disso, eu acho que não teria muita aceitação. Eu acho que primeiro, eu teria que ter um trabalho com os pais de conscientização da importância do jogo simbólico, para depois eu enviar. Porque se eu enviar, eu penso que vai ser igual, não vamos ter muito sucesso (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

Eu acho que eles, não pelo fato de ser um no modo on-line, né, eu penso, que eles não dariam tanto valor. Eu acredito que eles achariam que era uma proposta para preencher tempo, né, eles não teriam a mesma visão que a gente tem sobre tudo, que ela é capaz de desenvolver e trabalhar, né, o tanto que ela é necessária para essas crianças, né, construir outros conceitos futuros que antecede os registros que eles tanto exigem (CIDADE JOTA, ESCOLA 4, DOCENTE G).

[...] eu acho que sem uma explicação para os pais da importância disso, eu acho que não teria muita aceitação. Eu acho que primeiro, eu teria que ter um trabalho com os pais de conscientização da importância dos jogos, de jogar, depois enviar, a gente enviar. Eu peço que eu penso que não vamos ter muito sucesso (CIDADE JOTA, ESCOLA 1, DOCENTE C).

Deste modo, fica implícita duas problemáticas ambíguas quanto a relação escola-família. Primeiramente, os dados coletados denotam que a escola ainda não tem sucesso em compartilhar com os responsáveis a proposta pedagógica e a importância do brincar, o que é agravado pela cultura, que historicamente, como descreve Brougère (2010), é desvalidada pela sociedade por não ter funcionalidade imediata específica.

Sob outra perspectiva, observamos que nos relatos os docentes perpassam a ideia de que as expectativas e opiniões das famílias acerca das propostas e programas pedagógicos tem influenciado sobremaneira a prática pedagógica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI, com suas inovações tecnológicas e abundância de informações, fez do nosso tempo uma era de incertezas. Vivemos e sentimos o rompimento de uma ordem sociocultural que alterou profundamente os modos de viver e pensar, atingindo os conceitos básicos que norteiam nossa existência (HOBBSAWM, 2014).

Este cenário ficou ainda mais fragilizado pela criticidade imposta pela pandemia da Covid-19, que exigiu o distanciamento social e inúmeras outras adequações, entre as quais a continuidade do processo educacional de maneira não-presencial.

Os sistemas escolares, historicamente anacrônicos, foram surpreendidos pelo contexto, demonstrando despreparo no que se refere ao aspecto físico dos meios tecnológicos e recursos, bem como quanto à formação dos profissionais.

Apesar das tecnologias estarem inseridas nos programas oficiais desde 1997, como o PROINFO, e serem reiteradas por decretos e normativas, como recentemente pela BNCC (BRASIL, 2017), ao dispor a “Cultura Digital” como competência a ser desenvolvida pelo educando durante a educação básica, a práxis educativa, no geral, se distancia desta proposição.

Neste sentido, a pesquisa com os docentes reafirmou esta tese, visto que à maioria não foi proporcionada formação coerente com os meios digitais necessários à prática pedagógica remota. Frente ao desamparo, recorreram à troca de experiência entre pares, o que segundo suas falas, representou um proveito deste período complexo.

Ao final de todas as discussões, retomamos os objetivos ao quais nos propusemos com essa pesquisa de analisar as concepções e estruturação do jogo simbólico no contexto de educação remota, identificando possíveis semelhanças e distinções nas abordagens de docentes vinculados às redes públicas e particulares de ensino de duas cidades sul-mineiras.

Embora considerem o lúdico indissociável da prática pedagógica na educação infantil, e de 87% dos docentes afirmar que propiciou o desenvolvimento e/ou fizeram solicitação de propostas remotas de jogo simbólico, os dados tornam-se frágeis mediante a análise das descrições das experiências.

Notamos que como jogo simbólico, os professores compreendem atividades que abarcam a função simbólica como um todo, como a leitura, recontos, desenhos, dramatizações, imitações, entre outros. As propostas mais aproximadas do faz de conta, em sua maioria visava algum objetivo secundário, e em apenas 8,33% dos relatos identificamos a caracterização do jogo simbólico de acordo com o conceito piagetiano de jogo livre e espontâneo, sem regulações e sansões externas.

Pormenorizando este índice, observamos que de acordo com os relatos, 100% destas propostas de jogo simbólico foram solicitadas ou realizadas por docentes vinculados à escola 1 da rede pública de ensino da cidade “Jota”, cujo sistema de ensino é norteado por um programa piagetiano.

Ressaltamos que, no contexto no qual identificamos a proposta genuinamente de jogo simbólico, frente a uma das questões da entrevista, indagados sobre o planejamento das atividades remotas, 100% dos docentes relataram ser uma organização coletiva, de acordo com a rede, a escola ou a faixa etária dos alunos. Ou seja, se o planejamento das atividades foi conjunto, acreditamos que mais professores tenham solicitado as propostas, e que talvez não nos tenham relatado por não identificarem a experiência como de jogo simbólico.

Em uma outra perspectiva, visto que os profissionais demonstraram reconhecer a importância do jogo simbólico para desenvolvimento infantil, questionamos o motivo da escassez de propostas livres, o que foi justificado pela incompreensão dos familiares quanto às propostas lúdicas em geral e o esforço em atender as expectativas dos mesmos.

Quanto a possíveis semelhanças e diferenciações acerca do jogo simbólico, e suas implicações, comparativamente nas redes públicas e particulares de ensino, a que nos propomos, destacaram-se algumas constatações de acordo com os relatos. Observamos que, em ambas as redes há a vinculação das propostas de faz de conta a objetivos específicos e nas escolas particulares, maior direcionalidade das atividades pelos professores, talvez, por serem realizadas integralmente de maneira síncrona. Nenhuma proposta descrita por profissionais vinculados à rede particular caracterizava-se como jogo simbólico.

Destacamos, também, dados comparativos, evidenciados entre as diferentes concepções de ensino, verificadas nos relatos dos profissionais vinculados à rede de ensino das cidades identificadas como “Jota” e “Pê”. Observamos que na cidade “Pê”, o processo educacional é descrito com características tradicionais, e neste sentido, majoritariamente, o lúdico é considerado desvinculado da prática pedagógica e até mesmo citado como “novidade”, diversamente da cidade “Jota”, como elucidamos na discussão dos resultados.

Integrando nossas constatações e reflexões, consideramos que os docentes ainda não compreendem e/ou identificam o jogo simbólico de acordo com o conceito piagetiano, corroborando com os resultados obtidos por Tataro (2019). Ainda observamos que o mesmo foi pouco solicitado durante o período de educação remota.

Desde modo, é preciso repensar as possibilidades de desenvolvimento de jogo simbólico que a pré-escola tem oferecido à criança pequena, essencial para seu pleno desenvolvimento e que lhe permite que se expresse livremente, vivencie outras experiências e pontos de vista,

dentro de suas possibilidades de descentração, por meio do jogo de papéis, revivencie e reelabore situações que representem conflitos e perturbações através das combinações liquidantes ou compensatórias (PIAGET, 1978).

Em suma, a teoria de Jean Piaget (1964) elucida como ocorre o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, por meio de uma construção de ordem evolutiva necessária, sem a qual não é possível atingir novos patamares de desenvolvimento.

Acreditamos que resida neste âmbito uma das maiores contribuições do pensador à educação, pois compreender o desencadeamento do processo do desenvolvimento é essencial para o planejamento de situações de solicitação e de construção do conhecimento, entre as quais de jogo simbólico, para o qual o desafio do ensino remoto não deveria se constituir como um impeditivo.

Logo, tais embasamentos teóricos são imprescindíveis à prática docente que, ainda em alguns casos, como vimos, são alicerçadas em premissas metodológicas incompatíveis com o desenvolvimento infantil, como as que preconizam a alfabetização precoce, desconsiderando que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2017).

Com o conhecimento de como se organizam e funcionam as estruturas, mecanismos, estádios e aspectos do desenvolvimento infantil, é possível analisar e planejar situações pedagógicas que suscitem os meios necessários ao desenvolvimento infantil, considerando os princípios da maturação, experiência social, interação e equilíbrio.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, R. M. L. (Org.). **Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012. 288 p.

ALVES, G. S. **A formação de professores na sociedade hiperconectada: alternativas emergentes para a internacionalização e apropriação de tecnologias digitais na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9814>. Acesso em: 01 jun. 2022.

ALMEIDA, W. R. **Tecnologias digitais e trabalho docente: relações e paradoxos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6159824. Acesso em: 02 fev. 2022.

AMBRA, K. **A avaliação da brincadeira de faz de conta por meio do ChIPPA: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21256/2/Karen%20Ambra.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos da Educação Infantil**. Campinas: UNICAMP, 2013. 359 p.

AVEIRO, J. F. H. **As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Motora), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/275339/1/HermidaAveiro_JorgeFernando_M.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

AZEVEDO, P. C. C. **Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs: Estado do Conhecimento**. (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7675113. Acesso em: 02 fev. 2021.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2014. 299 p.

BATISTA, C. V. M. **Brincriança: a criança enferma e o jogo simbólico**. Tese (Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252845/1/Batista_CleideVitorMussi_D.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BATISTA, D. A. **O jogo simbólico livre e dirigido e as manifestações do juízo moral em crianças da educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113807>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.

BRASIL. Parecer 22/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1-2

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRINCAR em casa. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021. Disponível em: Documentário: Brincar em Casa | VIDEOCAMP. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: A casa. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 31:04 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vF1GhtBcPtY&list=PL1IlaKMcWzewg9s7ckeTU4ozmQHKsqqHR&index=7>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: A cozinha. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 25:07 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SMvHG96vBkc>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: A pesquisa. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 42:32 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NPWctF34s5A>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: A sala. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 00:29 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mkk7T3m3o7Q&list=PL1IlaKMcWzewg9s7ckeTU4ozmQHKsqqHR&index=6>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: Janelas e telas. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 33:09 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zUtiExyZQNs>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: O quarto. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 26:25 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=khqq9ES1Eto&list=PL1IlaKMcWzewg9s7ckeTU4ozmQHKsqqHR&index=5>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: O quintal. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 26:50 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c3xVIWnk-LU>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRINCAR em casa. Podcast. Episódio: O reboco. Diretores: David Reeks; Produtores: Território do brincar. Coordenadores da pesquisa: Renata Meirelles; Sandra Eckschmidt, 2021, 01:12 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQX3ZQ2LXp0>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In.: **O brincar e suas teorias**. KISHIMOTO, T. M. (Org.) São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 19-33.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 301.

CARVALHO, F. R. **O espaço do brincar: um estudo sobre o codesign pedagógico para ambientes virtuais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4143923. Acesso em: 03 fev. 2021.

CASSIRER, E. **Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura**. (E-book) Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 1967.

CASSIRER, E. **Filosofía de las formas simbólicas: I. El lenguaje**. (E-book) Traducción de ARMANDO MORONES. Fondo de Cultura Económica Carretera Picacho-Ajusco, Ciudad de México, 2016.

CONCEIÇÃO, M. R. **Fantasia e realidade: o faz-de-conta e o contexto da criança** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072010-123155/pt-br.php>. Acesso em: 19 jun. 2021.

COSTA, M. F. V. **Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001. Disponível em: <https://psicod.org/download/jogo-simblico-discurso-e-escola-uma-leitura-dialgica-do-lidico.doc>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CRIANÇAS passam menos tempo ao ar livre do que presidiários. **Ciclo vivo:** por um mundo melhor. 03 mai. 2016. Disponível em: <http://ciclovivo.com.br/noticia/criancas-passam-menos-tempo-ao-ar-livre-do-que-presidiarios/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002 [2001]. p. 267.

DEVRIES, R; KAMII, C. **Jogos em grupo na educação infantil:** implicações da teoria de Piaget. Trad.: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. 355 p.

MORIN, E. **É preciso educar os educadores.** Pensar Contemporâneo. Jan/2017. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/morin-educar-educadores/> Acesso em: 31 out. 2021.

FELDMAN, I. **Relação entre aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem: um estudo com crianças de 5 anos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3037>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FERREIRA, M. G. **A cultura lúdica das crianças contemporâneas na sociedade multitela:** o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129491>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FIGUEIRÓ, J. A. **As bases neurofisiológicas do brincar.** In.: Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo. AFFONSO, R. M. L. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012. p. 26-38

FILOCREÃO, C. L. **Brincadeiras simbólicas em situação estruturada de crianças em acolhimento institucional.** Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10656>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FREIRE, P. F. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://br1lib.org/book/2740021/d0360e>. Acesso em: 19 jun. 2021.

FREITAS, M. L. L. U. **A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253010>. Acesso em: 19 jun. 2021.

GONÇALVES, E.C.; PEREIRA, R. R. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental:** os tempos e espaços para o brincar continuam? 2019, 13 p.

GONÇALVES, E.C. **Intervenção pedagógica com jogos concretos e eletrônicos para a construção de estruturas cognitivas:** um estudo piagetiano. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2020. 248 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

HARARI, Y. N. **Breve história da humanidade.** Trad. Janaína Marcoantonio. 46ª ed. Porto Alegre: RS: L&PM, 2019. 464 p. *E-book*.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos:** O breve século XX. São Paulo: Cia das Letras, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://br1lib.org/book/2371414/a74621>. Acesso em: 26 jun. 2020.

HORN, M. D. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2004. 119 p.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., [1938] 2000. 190 p. *E-book*.

JULIANI, M. **As crianças e o seu recreio escolar: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8194184. Acesso em: 26 jun. 2020.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In.*: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** KISHIMOTO, T. M. (Org.) São Paulo: Cortez, 2017. p.15-24.

KLAUS, Direção: Sergio Pablos, Roteiro Sergio Pablos, Zach Lewis. Produção: SPA Studios e Astremedias Cine, 2019, 1:38 min. Disponível em: www.netflix.com. Acesso em: 19 jul. 2021.

LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do deficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016. 394 p.

LÚDICO. *In.*: **Michaelis - Dicionário brasileiro de língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/1%C3%BAdico/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LUCISANO, R.V et. al. **Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares:** Revisão Integrativa da Literatura. *Rev. bras. educ. espec.* v. 23, n. 02, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200011>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MAGNANI, E. M. **O brincar na pré-escola:** um caso sério? Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251203/1/Magnani_ElianaMaria_M.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

MAGNANI, E. M. **A práxis ludo pedagógica do professor da pré-escola**. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250861>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MARTINS, L. A. **A porta do encantamento: os jogos de representação (RPGs) na perspectiva da socialização e da educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252120>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MELO, D. B. S. **O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de tempo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333682>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

MENEGHEL, A. L. P. C. **O uso de aparelhos eletrônicos de tela e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de espaço**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2016. 198 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319218>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

MIGUEL, C. C. **O papel das interações e linguagens no ensino de ciências tecnológicas no contexto da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11448>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118 p.

MONTANINI, L. A. **Desenho e jogo simbólico: uma relação possível**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253284?mode=full> Acesso em: 22 jun. 2020.

MORELL, J. C. **Mídias eletrônicas na educação: uma abordagem a partir da filosofia da tecnologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_df6553157550dad9e28578273bc9e41b. Acesso em: 02 fev. 2021.

MOTA, A. L. B. **Criança e mídia: o acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da criança de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://psicod.org/download/jogo-simblico-discurso-e-escola-uma-leitura-dialgica-do-ldico.doc>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NEITZEL, S.T.L. **Brincadeira e aprendizagem: concepções docentes na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61753>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011, 352 p.

PESQUISA EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E A COVID-19. São Paulo: USP- Cidades Globais; IE-Instituto de Estudos avançado da Universidade de São Paulo. Pesquisadores: Edson Grandisoli, Pedro Roberto Jacobi e Silvio Marchini. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5849175/mod_folder/content/0/Educacao-%20docencia%20e%20a%20COVID-19_V14_DIGITAL.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978 [1964]. 370 p.

PIAGET, J. Os problemas e os métodos. *In.*: PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Record, 1926, p. 5-28.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorum; Paulo Sérgio Lima. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1964. 149 p.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a [1966]. 387p.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado. 6ª Ed. São Paulo: Difel, 1968. 146 p.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, UNESCO, 1975b.

PIAGET, J. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. *In.*: **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noan Chomsky. PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). São Paulo: Cultrix, 1983. p. 39-49.

REZENDE, B. A. C. **Gamificação como prática docente: possibilidades e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328036. Acesso em: 03 fev. 2021.

SANTOS, V. L. B. **A estética do faz-de-conta**: práticas teatrais na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200608>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SIMÃO, D. F. M. **O uso dos aparelhos eletrônicos de telas e a construção das estruturas lógicas elementares e infralógicas de causalidade** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335520/1/Simao_DaianeFernandaMagalhães_M.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Menos telas, mais saúde**. Dez. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

SOUZA, C. B. **Crianças e computadores**: discutindo o uso das TICs na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/85139>. Acesso em: 02 fev. 2021.

TATTARO A. C. **Quando e onde se brinca no primeiro ano?** Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183116/tattaro_ac_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 22 ago. 2020.

TECNOLOGIA. *In.*: **Michaeles - Dicionário brasileiro de língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: Tecnologia | Michaelis On-line (uol.com.br). Acesso em: 20 ago. 2021.

TEIXEIRA, A. E. H. G. **Jogo simbólico**: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252524>. Acesso em: 22 ago. 2020.

TEIXEIRA FONTES, A. E. H. G. **Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252796>. Acesso em: 22 ago. 2020.

TRINCA, W. Atitude lúdica e expansão de consciência. *In.*: AFFONSO, R. M. L. **Ludodiagnóstico**: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012. p. 19-26.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "Júlio de Mesquita Filho"
 Campus Marília
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Ressignificando o jogo simbólico em tempos de pandemia”** que está sob a responsabilidade da pesquisadora Marcela Cristina de Moraes, residente na XXXX, nº X, Bairro XXX, cidade de XXXXX, CEP XXXXXXXX, telefone para contato (XXXXX) e e-mail marcela.cristina@unesp.br e está sob a orientação da professora doutora Eliane Giachetto Saravali, telefone XXX e e-mail XXXXX

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa **“Ressignificando o jogo simbólico em tempos de pandemia”**, tem como objetivo principal analisar as concepções e estruturação do jogo simbólico por professores de redes públicas e particulares de ensino no contexto de educação remota.

Para tanto, utilizaremos o método clínico, com entrevista semiestruturada realizada com os professores de grupos de crianças que cursam a educação infantil de escolas públicas e privadas em cidades sul-mineiras, entre os quais, professores do _____.

Os procedimentos metodológicos utilizados pelas pesquisadoras serão registrados por meio de gravação na plataforma google meeting, para transcrição posterior, descritos a seguir: a) Utilizaremos o método clínico, com entrevista semiestruturada realizada com os professores de grupos de crianças que cursam a educação infantil; b) O instrumento foi elaborado pelas pesquisadoras e algumas questões foram adaptadas da pesquisa realizada por Tataro (2019, p.69); c) A entrevista é composta por 21 questões-base majoritariamente de abordagem qualitativa; d) A entrevista abarca os seguintes temas: I. Dados do

professor, II. Formação continuada e trabalho remoto e III. Planejamento escolar durante o distanciamento social e será realizada em uma única sessão.

Esperamos contribuir para a área, promovendo reflexões que suscitem debates no meio acadêmico e quanto à prática pedagógica sobre o jogo simbólico e o ensino não-presencial.

RISCOS diretos para o responsável e para os voluntários

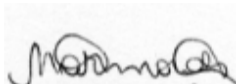
A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, de origem psicológica e emocional, como por exemplo, a possibilidade de modificações nas emoções, entre elas, a frustração ao não conseguir ou não ter informações para responder algumas questões. No entanto, os benefícios sobrepõe aos riscos.

BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.

Os benefícios diretos da pesquisa serão a investigação e reflexões acerca de como o brincar, e especificamente o faz-de-conta, tem sido explorado no contexto de ensino remoto, suscitando assim, discussões sobre a necessidade e as possibilidades de exploração do faz-de-conta no ambiente virtual como temática essencial ao desenvolvimento infantil e caracterizado como direito da criança. Os benefícios esperados são de que os resultados provenientes da pesquisa possam gerar conhecimentos generalizáveis para a prática pedagógica e para os debates no meio acadêmico quanto ao jogo simbólico e o ensino não-presencial.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas ou acadêmicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa gravações, entrevistas, fotos, filmagens, anotações etc., ficarão armazenados em pastas de arquivo, computador pessoal e HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora Marcela Cristina de Moraes e da orientadora professora doutora Eliane Giachetto Saravali, nos endereços acima informados, pelo período mínimo de 05 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).



Marcela Cristina de Moraes

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Ressignificando**

o jogo simbólico em tempos de pandemia”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

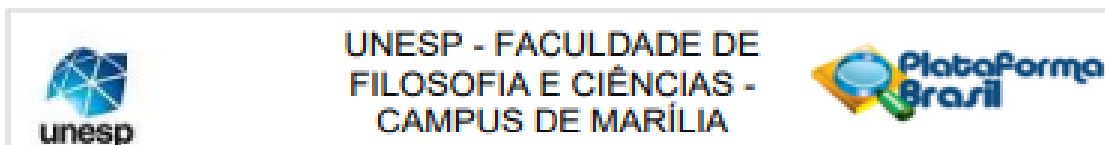
XXXXX, ____ de _____ de 2021.

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RESSIGNIFICANDO O JOGO SIMBÓLICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pesquisador: MARCELA CRISTINA DE MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50311221.9.0000.5408

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.109.888

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora apresenta o projeto intitulado de "RESSIGNIFICANDO O JOGO SIMBÓLICO EM TEMPOS DE PANDEMIA" de acordo com o modelo solicitado, incluindo todos os documentos necessários para a análise por parte do Comitê de Ética.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as concepções e estruturação do jogo simbólico por professores de redes públicas e particulares de ensino no contexto de educação remota.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que a pesquisa "oferece riscos mínimos aos participantes", de origem psicológica e emocional, como por exemplo, a possibilidade de modificações nas emoções, entre elas, a frustração ao não conseguir ou não ter informações para responder algumas questões durante a entrevista. No entanto, os benefícios sobrepõem aos riscos. Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que os mesmos serão obtidos a partir da "investigação e reflexões acerca de como o brincar, e especificamente o faz-de-conta, tem sido explorado no contexto de ensino remoto, suscitando assim, discussões sobre a necessidade e as possibilidades de exploração do faz-de-conta no ambiente virtual como temática essencial ao desenvolvimento infantil e caracterizado como direito da criança. Os benefícios esperados são de que os resultados provenientes da pesquisa possam gerar conhecimentos generalizáveis para a prática pedagógica e para os debates no meio acadêmico quanto ao jogo simbólico e o ensino não-presencial".

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1348

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 5.100.868

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora informa que serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de grupos de crianças pequenas, dos 4 aos 5 anos e 11 meses que cursam a educação infantil de escolas públicas e privadas nas cidades sul-mineiras. As entrevistas ocorrerão via Google Meet ou Zoom, mediante autorização de gravação para posterior transcrição. O TCLE será explicado pela pesquisadora aos participantes da pesquisa. Os dados coletados serão analisados qualitativamente e utilizados no contexto científico e acadêmico. O roteiro da entrevista foi apresentado e encontra-se bem estruturado, contendo questões pessoais, de formação acadêmica, profissionais e relativas ao objeto de estudo, a ludicidade. O cronograma para a coleta de dados com os participantes está adequado e dentro do prazo previsto para a análise do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi reformulado pela pesquisadora de modo a esclarecer os "riscos mínimos" oferecidos ao participante. Importa destacar que o termo foi redigido de forma clara e objetiva, permitindo que os participantes envolvidos nesse projeto consigam entender os objetivos da pesquisa, bem como apropriação dos dados obtidos para fins científicos.

Recomendações:

Não tem

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu a solicitação indicada. Diante do exposto, considero o projeto aprovado em relação aos aspectos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 20/10/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "RESSIGNIFICANDO O JOGO SIMBÓLICO EM TEMPOS DE PANDEMIA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
UF: SP Município: MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Form. S. 103.008

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1786201.pdf	16/09/2021 11:39:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_●●●●●●	16/09/2021 11:39:14	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_●●●●●●	16/09/2021 11:38:53	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_●●●●●●●●	16/09/2021 11:38:27	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_●●●●●●●●	16/09/2021 11:35:31	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia_●●●●●●●● e.pdf	29/07/2021 17:43:17	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia_●●●●●●●● e.pdf	29/07/2021 17:41:45	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Anuencia_●●●●●●●● ●●.pdf	29/07/2021 17:39:53	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de concordância	Carta_Anuencia_●●●●●●●● pdf	29/07/2021 17:37:59	MARCELA CRISTINA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_resignificando_Jogo_Simbolico _MARCELA_ME2021.pdf	29/07/2021 17:32:08	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_●●●●●●●● ●●	29/07/2021 17:31:09	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_●●●●●●●●	29/07/2021 17:30:50	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_●●●●●●●●	29/07/2021 17:30:03	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_●●●●●●●● f	29/07/2021 17:29:32	MARCELA CRISTINA DE MORAES	Aceito
Cronograma	Cronograma_MARCELA_ME.pdf	29/07/2021 17:17:23	MARCELA CRISTINA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromissoconfidencialidade_M ARCELA_ME.pdf	29/07/2021 17:04:47	MARCELA CRISTINA DE	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Batim: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cap.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 5.109.868

Folha de Rosto	folha_rosto_MARCELA_ME_2021.pdf	29/07/2021 17:04:07	MARCELA CRISTINA DE	Aceito
----------------	---------------------------------	------------------------	------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 17 de Novembro de 2021

Assinado por:

SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

CEP: 17.525-000

Telefone: (14)3402-1348

E-mail: cap.marilia@unesp.br